Univ. of
Toronto
Library

P
Educ M

Monatschrift

für

höhere Schulen.

Herausgegeben unter Mitwirkung

namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten

von

Dr. **R. Köpke,**
Wirkl. Geheimen Rat, Exzellenz,
in Berlin.

und

Dr. **A. Matthias,**
Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat
in Berlin.

Für die Redaktion verantwortlich: Wirkl. Geh. Ober-Regierungsrat Dr. A. Matthias.

4.85

XII. Jahrgang.

135-023
2 | 11 | 14

BERLIN

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG

1913.

Inhalt.

Seite

Erster deutscher Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung 236
Die Friedrich Althoff Stiftung, von Geh. Ober-Reg.-Rat A. Tilmann in Berlin-Groß-Lichterfelde 353
Die Leistungen des Gymnasiums im Lichte der Statistik. (Aus der Gymnasialkorrespondenz) 518

Erste Abteilung.

Abhandlungen.

H. Apel, Lateinischer Anfangsunterricht im Anschluß an Cäsar auf dem Reform-Realgymnasium in Halle a. S. 583
O. Beckers, Von einer Schulreform im 18. Jahrhundert 230
H. Boerner, Die Welt der flüssigen Kristalle 94
G. Boetticher, Bemerkungen zur ersten ordentlichen Tagung des deutschen Germanistenverbandes 647
B. Bruhns, Die Erweiterung des Geographie-Unterrichts an den sächsischen Gymnasien 507
G. Busse, Die deutsche Jugendbewegung 20
E. Erythropel, Über Lehrervorbildung 485
W. Fehse, Die Phantasie im Sprachunterricht 148
F. Friedrich, Hellenismus oder Diadochengeschichte 1
A. Gebhard, Zur Lektüre unserer Schüler im Geschichtsunterricht der Oberstufe 654
O. Gerhardt, Zur Lage des Konfirmanden Unterrichts 76
E. Goldscheider, Die neuere deutsche Dichtung in der Schule 649
W. v. Hauff, Abgerundete Zeugnisse 154
F. Heinrich, Vermehrte Selbstverantwortlichkeit des Lehrers im Unterricht der lebenden fremden Sprachen 82
Fr. Heussner, Über Schülercharakteristiken 577
A. Höfer, Das Stimmrecht des Direktors 491
R. Holsten, Unsere Schüler als Mitarbeiter an unseren Schulprogrammen . 645
F. Hornemann, Fünf Jahre Bewegungsfreiheit in der Prima des Ratsgymnasiums (vormals Lyceum) zu Hannover 225
P. Kaiser, Die Jungdeutschlandbewegung und die höheren Schulen 17
J. Keese, Zum Nächtigen der wandernden Schüler 102
W. Knögel, Wert und Maß des Lesens in der Behandlung deutscher Dramen 493
J. Krumm, Zu Hebbels Welt- und Lebensanschauung 289
E. Leick, Die biologische Unterweisung an unseren höheren Schulen 156
E. Lentz, Prüfungsergebnisse „im Lichte der Statistik“ 643
A. Ludwig, Was wollen unsere Jungen lesen? 5
P. Mellmann, Zur Jugendpflege 143

Seite

J. Moeller, Die Schule als Beraterin bei der Berufswahl 140
— —, Die fachmännische Führung bei den kunstgeschichtlichen Kursen in Florenz und Rom 515
A. Neumann, Vom Gymnasialprobandus zum Realschullehrer, ein Roman . 90
A. Rausch, Zur Organisation des Lehrerkollegiums 65
W. Rein, Universität und pädagogisches Studium 418
G. Rindfleisch, Der Rückgang der Schulleistungen und der sogenannte Extemporale-Erlaß 295
M. Schweigel, Bürgerkundliche Vorträge für Schüler in Düsseldorf 504
V. Skupnik, Die Stellung der Themen zur Reifeprüfung aus der deutschen Sprache 88
A. Tilmann, I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und der Philosophischen Fakultät . . 178 u. 481
— —, Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten 175 u. 482
— —, Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten . . . . . 301 u. 641
— —, Die Vorbildung und der Erfolg der Rechtskandidaten, welche sich in den Kalenderjahren 1902—1912 der ersten juristischen Prüfung unterzogen haben 417
— —, Statistisches über das Frauenstudium. . . . . 179 u. 484
J. Voigt, Unsere Schüler als Mitarbeiter an unseren Schulprogrammen . . . 358
H. Weimer, Vom Wert der Ideale im Erzieherberuf. 129
— —, Herbarts Bild aus seinen Briefen 354
H. Wickenhagen, Schüler-Rudervereine und ihre Organe des Protektorats und Altherrentums 10
R. Windel, Aphorismen über Unterricht und Erziehung aus Theodor Gottlieb von Hippels Werken 133
H. Wolf, Zum staatskundlichen Unterricht 361

Zweite Abteilung.

Programmabhandlungen.

M. Wehrmann, Zur schulgeschichtlichen Forschung. 1912. 425
M. Nath, Über Lehrpläne und Schulreform, Varia XI. 1912 366
H. Schmidt, Religion. 1912 520
P. Geyer, Zum deutschen Unterricht. 1911. 1912 . . . . . 180 u. 430
F. Cramer, Latein 1912 588
J. Moeller, Griechisch 1910. 1911 24
W. Lietzmann, Mathematik 1912. 304
F. Marcks, Geschichte 1910. 1911 189
V. Steinecke, Erdkunde 1912 198
P. Brandt, Kunst 1911. 1912 . . . . . 31 u. 594

Dritte Abteilung.

Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zum evangelischen Religionsunterricht, angez. von Direktor H. Richert in Posen 437
Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre, angez. von Ober-Reg.-Rat Geh. Rat Dr. Jos. Buschmann, Direktor des Provinzial-Schul-Kollegiums in Coblenz 312

Seite

Schulausgaben deutscher Klassiker, angez. von Direktor Dr. Paul Lorentz in Spandau 239
Schriften zur Erklärung deutscher Klassiker, angez. von Direktor Professor Dr. P. Goldscheider in Cassel 522
Deutsche Lesebücher IX., angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Berlin-Wilmersdorf 541
Zur Staatskunde und staatsbürgerlichen Erziehung, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 253
Lateinische Schriftsteller, angez. von Direktor Dr. H. Bernhardt in Soest . 668
Griechische Grammatiken und Übungsbücher. angez. von Professor Dr. Gotthold Sachse in Charlottenburg 596
Lehrbücher der englischen Sprache, angez. von Oberlehrer Dr. Hermann Wächter in Hamburg 598
Hilfsmittel zum Unterricht im Rechnen und in der Arithmetik. IX, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Berlin-Pankow 369
Biologie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Höck in Perleberg. 441
Hilfsbücher für den Unterricht in der Physik, angez. von Oberlehrer Professor H. Hahn in Berlin. 259
Chemie und Mineralogie, angez. von Oberlehrer Dr. B. Mendelsohn, Professor an der Akademie zu Posen 605
Geologie und Mineralogie, angez. von demselben . . . . . 201. 314 u. 603
Bücher aus dem Gebiete der deutschen Mythologie, Sage und Altertumskunde, angez. von Direktor Dr. A. Zehme in Berlin-Wilmersdorf. 546

b) Einzelbesprechungen:

v. d. Aa, K., Einzelkarten zur Wirtschaftsgeographie, angez. von Professor Dr. Eduard Rothert in Düsseldorf. 220
Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland, s. F. Klein, Abhandlungen, R. Schimmack, Entwicklung und P. Zühlke, Unterricht
Alumnat, Das. Eine pädagogische Zeitschrift, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin. 606
Aristoteles, Über die Seele, angez. von Oberlehrer Professor Dr. K. Vorländer in Solingen 551
Arndts Werke, s. Klassiker Bibliothek, Goldene.
Aus Natur und Geisteswelt, s. W. Bruchmüller, Leipziger Student, K. Dieterich, Charakterköpfe u. O. Flake, Roman.
Bally, Ch., Traité de Stilistique française, angez. von Dr. P. Bastier, Professor an der Akademie Posen 52
Banner, Max, Molière, Choix de Comédies en 3 volumes, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 558
Barth, Paul, Die Geschichte der Erziehung, angez. von Rektor Dr. A. Rausch in Halle a. d. S. 376
Bauch, Bruno, Geschichte der Philosophie V: Immanuel Kant, angez. von Pfarrer Dr. A. Heußner in Kassel 110
Bausteine zur Geschichte der neueren deutschen Literatur, Bd. I—X, hrsg. von Franz Saran, angez. von Direktor Professor Dr. P. Goldscheider in Cassel 454
Becker, C., A. G. Kästners Epigramme, s. Bausteine zur Geschichte der neueren deutschen Literatur.
Befreiung 1813, 1814, 1815, angez. von Oberlehrer Dr. Adolf H. Eggers in Elberfeld 283
Beiträge zur historischen Syntax der griechischen Sprache, s. A. Maidhof, Begriffsbestimmung.

Seite

Bender, Franz, Illustrierte Geschichte der Stadt Köln, angez. von Oberlehrer Professor Fr. Moldenhauer in Köln 560
Bergmann, K., Der deutsche Wortschatz, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 614
Bermbach, W., Die Akkumulatoren, ihre Theorie, Herstellung, Behandlung und Verwendung, angez. von Oberlehrer Dr. Friedrich Wehner in Saalfeld (Saale) 566
Beutel, E., Die Quadratur des Kreises, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Penseler in Blankenese 634
Bibliothek, Germanische, s. M. H. Jellinek, Geschichte.
Bibliothek, Indogermanische, s. Bally, Traité.
Bibliothek, Mathematische, s. E. Beutel, W. Lietzmann u. Trier, E. Löffler, P. Meth, H. E. Timerding, H. Wieleitner, A. Witting und P. Zühlke.
Bibliothek, Naturwissenschaftliche, s. F. Dannmeyer, Seelotsen und A. Voigt, Singvögel.
Bibliothek, Philosophische, s. Aristoteles, Über die Seele, J. Locke, Versuch, und K. Vorländer, Kant.
Biese, Alfred, Deutsche Literaturgeschichte, III. Bd., angez. von Dr. J. Buschmann, Ober-Reg.-Rat am Provinzial Schulkollegium in Coblenz 454
Bilder aus der Zeit der Befreiungskriege (1809—1815) nach zeitgenössischen Darstellungen, angez. von Oberlehrer Dr. Adolf H. Eggers in Elberfeld 396
v. Bismarck, Otto, Fürst, Gedanken und Erinnerungen, hrsg. von Dr. Gottlob Egelhaaf, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 334
Bismarck-Kalender, s. A. Philipp.
Blücher in seinen Briefen, angez. von Oberlehrer Dr. Adolf H. Eggers in Elberfeld 331
Böddeker-Bornecque-Erzgraeber, Französisches Unterrichtswerk, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Ernst Weber in Steglitz 50
Borkowsky, Ernst, Deutscher Frühling 1813, angez. von Oberlehrer Dr. Adolf H. Eggers in Elberfeld 218
Börner, Carl, Eine Flora für das deutsche Volk, angez von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, † Professor an der Akademie in Posen 568
Boruttau, H., Leib und Seele, angez. von Direktor Dr. M. Jahn in Leipzig 378
Bothe, Fr., Aus Frankfurts Sage und Geschichte, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 691
Brand, E., Zur Reform der humanistischen Gymnasien in Bayern, angez. von Direktor Professor Dr. E. Grünwald in Friedeberg (Nm.) 606
Brandenburg, Erich, Die deutsche Revolution 1848, angez. von Direktor Professor Dr. J. Kreutzer in Köln. 396
Braun, O., Zum Bildungsproblem, angez. von Pfarrer Dr. A. Heußner in Cassel 43
—, Grundriß einer Philosophie des Schaffens als Kulturphilosophie, angez. von Pfarrer Dr. A. Heußner in Cassel 612
Brentano, Franz, Aristoteles und seine Weltanschauung, angez. von Oberlehrer Dr. Benno v. Hagen in Jena 274
Bruchmüller, W., Der Leipziger Student 1409—1909, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. Po. 35
Bruck, F. W., Wie studiert man Biologie?, angez. von Direktor Professor Dr. C. Matzdorff in Berlin 343
Bruckmanns Wandbilder alter Plastik, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt, Düsseldorf 110

Seite

Brügel, Friedrich Rückert als Erzieher. Seine pädagogischen Winke und Sprüche, angez. von Oberlehrer Dr. G. Humpf in Elmshorn 266
Buchwald, Kirchengeschichtliches Lesebuch, angez. von Direktor Dr. Rich. Gaede in Münster i. W. 44
Budde, Gerhard, Versuch einer prinzipiellen Begründung der Pädagogik der höheren Knabenschulen auf R. Euckens Philosophie, angez. von Dr. Otto Braun, Dozent an der Universität Münster. 278
Cabot, E. L., Alltagsethik, angez. von Pfarrer Dr. A. Heußner in Cassel 206
Capelle, W., s. Gneisenau.
Capitaine, W., Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, angez. von Oberlehrer Dr. Johannes Norys-kiewicz in Schrimm 49
Carion, Octave, Anecdotes historiques françaises et joyeux passe-temps, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf . . 559
Caesar, Tacitus, Karl der Große und die deutsche Landwirtschaft, angez. von Direktor Professor Dr. S. P. Widmann in Münster 625
Cauer, P., Grammatica militans, angez. von Geh. Oberstudienrat Rektor Dr. G. Landgraf in München 682
Charakterköpfe, Deutsche, s. Gneisenau.
Claparède, Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik, angez. von Dr. M. Brahn, Dozent an der Universität Leipzig 322
Claus, C., Lehrbuch der Zoologie, angez. von Direktor Professor Dr. C. Matzdorff in Berlin 344
Cornelius, Hans, Einleitung in die Philosophie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Karl Vorländer in Solingen 319
Crämer, Franz, Das römische Trier, angez. von Oberlehrer Dr. Rud. Weynand in Wesel 281
Danneel, Heinrich, Theoretische Elektrochemie und ihre physikalisch-chemischen Grundlagen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bermbach in Köln 635
Dannemann, F., Die Naturwissenschaften in ihrer Entwicklung und in ihrem Zusammenhange, angez. von Oberlehrer Professor F. Pahl in Charlottenburg 474
Dannmeyer, F., Seelotsen-, Leucht- und Rettungswesen, angez. von Professor P. Wedekind in Köln 222
Dehning, G., Bildunterricht, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 676
Deter, Chr. J., Abriß der Geschichte der Philosophie, angez. von Pfarrer Dr. A. Heußner in Cassel 205
Deussen, Paul, Allgemeine Geschichte der Philosophie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Karl Vorländer in Solingen 320
Dieterich, K., Byzantinische Charakterköpfe, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 118
Dilthey, W., B. Groethuysen, G. Misch, W. Joel, E. Spranger, J. v. Wiesner, H. Driesch, E. Adickes, H. Schwarz, Graf H. Keyserling, P. Natorp, G. Simmel, G. Wobbermin, P. Deussen, C. Güttler, A. Bonus, B. Wille, E. Troeltsch, J. Kaftan, M. Frischeisen-Köhler, Weltanschauung, Philosophie und Religion, angez. von Direktor H. Richert in Posen 609
Döll, A., Goethes Mitschuldigen, s. Bausteine zur Geschichte der neueren deutschen Literatur.
Dorn, Hanns, s. Der Staatsbürger.
Drews, A., Die Philosophie im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts, angez. von Pfarrer Dr. A. Heußner in Cassel 205

Seite

v. Droste-Hülshoffs Werke, A., s. Klassiker-Bibliothek, Goldene.
Egelhaaf, Gottlob, Geschichte der neuesten Zeit vom Frankfurter Frieden bis zur Gegenwart, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 334
Eggert, Br., Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht, angez. von Direktor Professor Dr. F. Strohmeyer in Berlin-Oberschöneweide . . . 683
Ehrle, F. und P. Liebaert, Specimina codicum Latinorum Vaticanorum, angez. von Oberlehrer Dr. Arthur Laudien in Düsseldorf 615
Eisler, R., Wörterbuch der philosophischen Begriffe, angez. von Wirkl. Geh. Ob.-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 42
Engel, Eduard, Die deutsche Meisterprosa, angez. von Wirkl. Geh. Ober Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 207
Erde, Deutsche, s. H. Ritter, Das Jülicher Land.
Erdkunde-Unterricht, Der moderne, s. K. C. Rothe u. E. Weyrich.
Eskuche, G., Hellenisches Lachen, angez. von Direktor Dr. W. Vilmar in Frankfurt a. M. 556
Eucken, Rudolf, Der Sinn und Wert des Lebens, angez. von Dr. Otto Braun, Dozent an der Universität Münster 387
Evers, Edwin, Brandenburgisch-Preußische Geschichte bis auf die neueste Zeit, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin . 626
Fabre, J. H., Bilder aus der Insektenwelt, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, † Professor an der Akademie in Posen 566
Fahrion, Karl, Philosophie und Weltanschauung, angez. von Dr. Otto Braun, Dozent an der Universität Münster i. W. 273
Färber, C., Arithmetik, Teil I. der „Grundlehren der Mathematik", angez. von Direktor Dr. H. Steckelberg in Gronau i. W. 404
Feist, Sigmund, Kultur, Ausbreitung und Herkunft der Indogermanen, angez. von Direktor a. D. Professor Dr. v. Hagen in Neuhaldensleben 450
Festgabe für Martin von Schanz zur 70. Geburtstagsfeier (12. Juni 1912), angez. von Dr. K. Münscher, Professor an der Universität Münster i. W. 468
Festschrift zum 15. Neuphilologentage in Frankfurt a. M. 1912, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Weber † in Steglitz 686
Fiebig, Paul, Weltanschauungsfragen, angez. von Direktor H. Richert in Posen 550
Fischer, A., Mehr Praxis als Reform unserer Bildung, angez. von Direktor Professor Dr. E. Grünwald in Friedeberg (Nm.) 606
Flake, O., Der französische Roman und die Novelle, ihre Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Weber † in Steglitz 687
Fleischmann, W., s. Caesar.
v. Flotow, Albrecht, Einleitung in die Astronomie, angez. von Oberlehrer Franz Rusch in Dillenburg 476
Forrer, R., Die römischen Terrasigillata-Töpfereien von Heiligenberg-Dinsheim und Ittenweiler im Elsaß, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Wendling in Zabern i. E. 210
Forschungen, Pädagogisch-psychologische, s. G. Dehning, Bildunterricht.
Förster, F. W., Schuld und Sühne, angez. von Amtsgerichtsrat E. Drewes in Stettin 269
Francé, R. H., Die Welt der Pflanze, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 347
Francillon, Cyprien, Un mois en France, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 473
Freye, K., Sturm und Drang, s. Klassiker-Bibliothek, Goldene.
Friederich, R., Die Befreiungskriege 1813—1815, Bd. I—III, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld . . . . . 58, 213 u. 214

Seite

Fries, Albert, Aus meiner stilistischen Studienmappe, angez. von Direktor Professor Dr. P. Goldscheider in Cassel 115
Furtwängler und Urlichs, Denkmäler griechischer und römischer Skulptur angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 111
Gebert, W., Précis historique de la littérature française, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Ernst Weber in Steglitz. 339
Gercke, A., und E. Norden, Einleitung in die Altertumswissenschaft, angez. von Geh. Hofrat Direktor a. D. Dr. O. Apelt in Weimar 390
Gerkrath, E., Grundlinien der Ethik, angez. von Pfarrer Dr. A. Heussner in Cassel 206
Gilow, H., s. Bilder aus der Zeit der Befreiungskriege.
Gneisenau. Eine Auswahl aus seinen Briefen und Denkschriften, hrsgb. von W. Capelle, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 217
Grempler, G., Goethes Clavigo, s. Bausteine zur Geschichte der neueren deutschen Literatur.
Grimm, Kinder- und Hausmärchen in ihrer Urgestalt, hrsgb. von F. Panzer, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin . . . 556
Grundlehren der Mathematik, s. C. Färber.
Grüttner, Adalbert, Die Grundlagen der Geometrographie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. G. Penseler in Blankenese 634
Gudemann, A., Imagines Philologorum, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 112
Günther, H., und G. Stehli, Wörterbuch zur Mikroskopie, angez. von Oberlehrer Professor E. Weinert in Dortmund 223
Gymnasialbibliothek, s. F. Cramer, Trier und E. Schulze, römische Grenzanlagen.
Häberlin, Paul, Wissenschaft und Philosophie, angez. von Pfarrer Dr. A. Heußner in Cassel 108
Hagenbring, P., Goethes Götz von Berlichingen, s Bausteine zur Geschichte der neueren deutschen Literatur.
Halfmann und Köster, Hilfsbuch für den evangelischen Unterricht an den höheren Lehranstalten, angez. von Direktor Dr. Richard Gaede in Münster i. W. 45
Handbuch des deutschen Unterrichts, s. Rich. M. Meyer, Deutsche Stilistik.
Handbücher für die praktische naturwissenschaftliche Arbeit, s. H. Günther und G. Stehli, Wörterbuch.
Hausrath, Hans, Die pflanzengeographischen Wandlungen der deutschen Landschaft, angez. von Professor Dr. W. Helbig in Karlsruhe 636
Hayner, 1812, Der Feldzug Napoleons gegen Rußland, angez. von Direktor Dr. F. Neubauer in Frankfurt a. M. 58
Hebbel, Fr., Ein Lebensbuch, besprochen von Direktor Dr. Johannes Krumm in Glückstadt 289
—, —, Welt- und Lebensanschauung, besprochen von Direktor Dr. Johannes Krumm in Glückstadt 291
—, —, Briefe und Werke und Tagebücher, s. Klassikerbibliothek, Goldene.
Heimerl, Anton, Schulflora von Österreich, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl †, Professor an der Akademie in Posen 567
Heincke, P., Immanuel Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, angez. von Pfarrer Dr. A. Heußner in Cassel 43
Herbart, J. F., sämtliche Werke Bd. 16—19, besprochen von Direktor Professor Dr. H. Weimer in Biebrich a. Rh. 354
Hinrichs, W., Einführung in die geometrische Optik, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Salow in Belgard 407

Seite

Hoffmann, E. T. A., Werke, s. Klassikerbibliothek, Goldene.
Homann, S., s. Kartenbilder zur Belehrung.
Hopf, J. und K. Paulsiek, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, angez. von Direktor Professor Dr. G. Boettcher in Berlin 678
Horn, Ewald, Führer durch das höhere Unterrichtswesen in Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der Alumnate, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 605
Jahn, M., Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik, angez. von Professor Dr. E. Rothert in Düsseldorf 205
Jahnke, E., Mathematik, s. F. Klein, Abhandlungen über den mathematischen Unterricht.
Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, angez. von Direktor Professor Dr. Heinrich Gerstenberg in Hamburg 286
Jaenicke, H., Von Tilsit bis Leipzig, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Wilhelm Meiners in Elberfeld 212
Janson, O., Skizzen und Schemata für den zoologisch-biologischen Unterricht zugleich zum Gebrauch für Studierende der Naturwissenschaften, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 694
Jarotzky, A., Zur Reform der Mittelschule, angez. von Direktor Professor Dr. E. Grünwald in Friedeberg (Nm.) 606
Jellinek, Max Hermann, Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik von den Anfängen bis auf Adelung, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 613
Johannesson, Fritz, Was sollen unsere Jungen lesen?, besprochen von Direktor Dr. Albert Ludwig in Berlin-Lichtenberg und angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin . . . . . 5 u. 555
John, F., Künstlerische Erziehung, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt, in Düsseldorf 608
Jugendvorträge, Nationale, Veranstaltet von der Ortsgruppe Karlsruhe des deutschen Ostmarkenvereins, angez. von Oberlehrer Dr. Heinrich Weber, Professor an der Akademie Posen 36
Jungdeutschland-Bund, besprochen von Referendar Georg Busse in Berlin 20
Jung-Deutschland 1913. Kalender des Jungdeutschland-Bundes, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Paulus Kaiser in Berlin 35
Junker, Fr., Repetitorium und Aufgabensammlung zur Integralrechnung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Gustav Penseler in Blankenese . 634
Kahrstedt, Ulrich, Forschungen zur Geschichte des ausgehenden fünften und vierten Jahrhunderts, angez. von Direktor Professor Dr. S. P. Widmann in Münster i. W. 626
Kants, Immanuel, Werke, hrsg. von Ernst Cassirer, angez. von Direktor H. Richert in Posen 449
Kants Populäre Schriften, hrsg. von Paul Menzer, angez. von Dr. Otto Braun, Dozent an der Universität Münster 386
Kartenbilder zur Belehrung des botanisch- und wirtschaftlich-geographischen Unterrichtes, hrsgb. von Susanne Homann, angez. von Professor Dr. Eduard Rothert in Düsseldorf 219
Kern, Berthold, Humanistische Bildung und ärztlicher Beruf, angez. von Direktor Professor Dr. E. Grünwald in Friedeberg (Nm.) 606
Kesseler, Kurt, Rudolf Euckens Werk und Rudolf Euckens Bedeutung für das moderne Christentum, angez. von Dr. Otto Braun, Dozent an der Universität Münster i. W. . . . . 277 u. 387
— —, Das Lebenswerk der großen Pädagogen, angez. von Oberlehrer Dr. G. Humpf in Elmshorn 552

Seite

Kessler, Johannes, Heil Kaiser Dir!, angez. von Oberlehrer Dr. Adolf H. Eggers in Elberfeld 336
Kipp, Theodor, Humanismus und Rechtswissenschaft, angez. von Direktor Dr. H. Bernhardt in Soest 608
Klassiker-Bibliothek, Goldene, angez. von Direktor Dr. P. Lorentz in Spandau 388
— —, —, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 279, 280 u. 465
Klein, F., Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland, angez. von Direktor Professor Dr. H. Thieme in Bromberg 398
Klein, H. J., Allgemeinverständliche Astronomie, ausführliche Belehrungen über den gestirnten Himmel, die Erde und den Kalender, angez. von Oberlehrer Franz Rusch in Dillenburg 341
Klotzsch, Carl, Epirotische Geschichte bis zum Jahre 280 n. Chr., angez. von Oberlehrer Professor Dr. R. Pappritz in Naumburg a. S. 330
Knabe, K., Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 35
Knauer, F., Tierwanderungen und ihre Ursachen, angez. von Direktor Professor Dr. C. Matzdorff in Berlin 343
Knopp, K., Funktionentheorie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Gustav Penseler in Blankenese 634
Knörk, O., Wirtschafts- und Verkehrsatlas, angez. von Professor Dr. Eduard Rothert in Düsseldorf 119
Köhler, K. A., 1813—1814. Tagebuchblätter eines Feldgeistlichen, hrsgb. von Jäkel, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 216
Komödien, Römische, Deutsch von C. Bardt, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 557
Koepp, Fr., Archäologie, angez. von Direktor Professor Dr. C. Fredrich in Küstrin. 115
Koschel, Jakob, Das Lebensprinzip, angez. von Oberlehrer Professor Dr. K. Vorländer in Solingen 552
Kriegsbriefe des weil. Kgl. Preuß. Generalleutnants Julius Ludwig von Rudolphi aus den Jahren 1812 und 1813, hrsgb. von M. Schulze, angez. von Oberlehrer Dr. Adolf H. Eggers in Elberfeld. 219
Krist, Josef, Anfangsgründe der Naturlehre, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Leo Fernbach in Berlin Friedenau 405
Kühlborn, W., Leisewitzens Julius von Tarent, s. Bausteine zur Geschichte der neueren deutschen Literatur.
Kultur der Gegenwart, s. Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte.
Lamer, Hans, Römische Kultur im Bilde, angez. von Direktor Professor Dr. J. Kreutzer in Cöln 395
Lauffer, Otto, Hamburg, angez. von Oberlehrer Dr. W. Capelle in Bergedorf b. Hamburg 562
Lebensdokumente vergangener Jahrhunderte, s. Befreiung 1813.
Lehmann, O., Die neue Welt der flüssigen Kristalle, besprochen von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. H. Boerner in Jena 94
Leo, Fr., Geschichte der römischen Literatur, angez. von Pfarrer Dr. A. Heußner in Cassel 680
Lesser, Oskar, Die Infinitesimalrechnung im Unterricht der Prima, angez. von Oberlehrer Professor Walter Schmidt in Düren 122
Leuchtenberger, Gottlieb, Aus dem Leben der höheren Schule, angez. von Stadtrat Dr. Julius Ziehen in Frankfurt a. M. 446
— —, Der Schuldirektor, angez. von Stadtrat Dr. Julius Ziehen in Frankfurt a. M. 447

Seite

Lewin, Ludwig, Friedrich Hebbel, angez. von Direktor Dr. Johannes Krumm in Glückstadt 324
v. Lichtenberg, Freiherr R., Die Ägäische Kultur, angez. von Direktor Professor Dr. S. P. Widmann in Münster 619
Lietzmann, W., Der pythagoreische Lehrsatz, angez. von Direktor Dr. H. Steckelberg in Gronau i. W. 404
— —, u. V. Trier, Wo steckt der Fehler, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Gustav Penseler in Blankenese 633
Lietzmann u. Witting, s. Bibliothek, Mathematische.
Lindau, G., Die Pilze. Spalt- und Schleimpilze. Eine Einführung in ihre Kenntnis, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, † Professor an der Akademie in Posen 571
Linke, Franz, und Jakob Clössner, Der wetterkundliche Unterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Salow in Belgard 407
Linsbauer, L., und K. Linsbauer, Vorschule der Pflanzenphysiologie, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 637
Literaturbericht, Historisch pädagogischer, der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte über das Jahr 1909 u. 1910, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. . . . . 33 u. 203
Literaturdenkmäler des XV. und XVI. Jahrhunderts, Lateinische, angez. von Oberlehrer Dr. O. Rückert in Unna i. W. 682
Locke, John, Versuch über den menschlichen Verstand, angez. von Dr. Otto Braun, Dozent a. d. Universität Münster 385
Löffler, E., Die Ziffern und Ziffernsysteme der Kulturvölker in alter und neuer Zeit, angez. von Direktor Dr. H. Steckelberg in Gronau i. W. . 403
Magazin, Pädagogisches, s. Brügel, Rückert, G. Noth, Simultanschule und E. Strauß, Religion.
Maidhof, A., Die Begriffsbestimmung der Koine besonders auf Grund des Attizisten Moiris, angez. von Dr. A. Thumb, Professor a. d. Universität Straßburg i. E. 392
Marcus, H., Die ornamentale Schönheit der Landschaft, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 677
Masche, Walther, Physikalische Übungen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. P. Johannesson in Berlin 342
Mathuse, Otto, Bau und Lebenstätigkeit der Pflanzen, besonders der Vegetationsorgane von Blütenpflanzen, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl †, Professor an der Akademie in Posen 570
Matthias, Adolf, Erlebtes und Zukunftsfragen aus Schulverwaltung, Unterricht und Erziehung, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. H. Schröer in Posen 266
— —, und Friedrich Eickhoff, Im Zeichen der Schulreform, angez. von Direktor Dr. F. Schmitz in Langenberg (Rhld.) 375
Meinhold, P., Wilhelm II. 25 Jahre Kaiser und König, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 335
Meth, Paul, Theorie der Planetenbewegung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Gustav Penseler in Blankenese 632
Metz, A., Friederike Brion, Eine neue Darstellung der „Geschichte in Sesenheim", angez. von Direktor Dr. Woldemar Haynel in Linden bei Hannover 49
Meyer, Richard M., Deutsche Stilistik, angez. von Ober-Reg.-Rat Dr. J. Buschmann, Direktor des Prov. Schulkollegiums in Coblenz 614
Michael, W., Gedichte Höltys, s. Bausteine zur Geschichte der neueren deutschen Literatur.

Seite

Miche, H., Zellenlehre und Anatomie der Pflanzen, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 695
Migula, W., Pflanzenbiologie, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 695
Mikrokosmos, Zeitschrift für praktische Arbeit auf dem Gebiete der Naturwissenschaften, angez. von Oberlehrer Professor E. Weinert in Dortmund . .61 u. 222
Mitteilungen aus dem Frankfurter Schulmuseum, angez. von Oberlehrer Dr. E. Mosch in Berlin . . . . . 34 u. 676
Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums (in Wien), angez. von Direktor Professor Dr. E. Grünwald in Friedeberg (Nm.) . . 448
Möbius, A. F., Größe, Bewegung und Entfernung der Himmelskörper, angez. von Oberlehrer Franz Rusch in Dillenburg 477
Molière, Choix de Comédies, s. M. Banner.
Moser, v., Kurzer strategischer Überblick über den Krieg 1870—71, angez. von Direktor Dr. F. Neubauer in Frankfurt a. M. 284
Mück, I., Atlas zur territorialen Entwicklung Preußens, angez. von Professor Dr. E. Rothert in Düsseldorf 60
Müller, C. Th., 25 Jahre Deutscher Kaiser, angez. von Oberlehrer Dr. Adolf H. Eggers in Elberfeld 336
Münch, Wilhelm, Der Schneider von Breslau und andere Geschichten, angez. von Oberlehrer Professor Dr. A. Rohs in Crefeld 113
Nathanson, A., Allgemeine Botanik, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, † Professor an der Akademie in Posen 567
Natorp, P., Volkskultur und Persönlichkeitskultur, angez. von Direktor Dr. L. Mackensen in Gotha 40
— —, Volk und Schule Preußens vor hundert Jahren und heute, angez. von Direktor Professor Dr. M. Wehrmann in Greifenberg i. P. 106
Neubauer, Fr., 1813, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 215
Nimführ, Raimund, Die Luftschiffahrt, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Albert Salow in Belgard i. P. 341
Nordhausen, M., Morphologie und Organographie der Pflanzen, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 695
Noth, G., Die Simultanschule, angez. von Oberlehrer Dr. G. Humpf in Elmshorn 264
Ostermai, Tögel, Neuberg, Biblisches Lesebuch, angez. von Direktor Dr. Richard Gaede in Münster i. W. 46
Otte, Heinrich, Kennt Aristoteles die sogenannte tragische Katharsis?, angez. von Oberlehrer Dr. B. v. Hagen in Jena 274
Pahl, Franz, Geschichte des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts, angez. von Oberlehrer Dr. Erwin Bürger in Charlottenburg 628
Pfeiffer, Georg, Repertorium der pädagogischen Literatur der Jahre 1906 bis 1911. Sach- und Autorenregister zur Pädagogischen Jahresschau, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg. Rat Dr. A. Matthias in Berlin 204
Pfohl, Ernst, Neues Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache für den Schul- und Hausgebrauch, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bohnhardt in Düsseldorf 559
Philipp, Albert, und Horst Kohl, Bismarck-Kalender auf das Jahr 1914, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 628
Plüss, B., Unsere Wasserpflanzen, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, † Professor an der Akademie Posen 350
Potpeschnigg, L., Aus der Kindheit bildender Kunst, s. Säemannschriften.
Prüsmann, Neue Auflösungen der Gleichung 5. Grades auf Grund linearer Gravitationen, angez. von Direktor Dr. H. Steckelberg in Gronau i. W. 403

Seite

Pusch, Curt, Comenius und seine Beziehungen zum Neuhumanismus, mit besonderer Berücksichtigung Herders und dessen Humanitätsidee, angez. von Oberlehrer Dr. G Humpf in Elmshorn 265

Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie, hrsg. von W. Sieglin, angez. von Direktor Professor Dr. S. P. Widmann in Münster i. W. 620

Quiehl, K., Französische Aussprache und Sprachfertigkeit, angez. von Oberlehrer Professor Dr. E. Weber † in Steglitz 688

Rauchberg, Heinrich, Österreichische Bürgerkunde, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 336

Raydt, H., s. Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele.

Rehtwisch, Th., Mit Gott für König und Vaterland, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Wilhelm Meiners in Elberfeld 212

Reichhold, Karl, Architektur und Kunsterziehung, s. Säemannschriften.

Rein, W., s. Schulerziehung, Deutsche.

Richert, Hans, Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht erwachsener Schüler, angez. von Pfarrer Dr. A. Heußner in Cassel 43

Rieken, Wilhelm, Das Universitätsstudium des Volksschullehrers als Maturus und Immaturus, angez. von Dr. M. Brahn, Dozent an der Universität Leipzig 316

Righi, Augusto, Kometen und Elektronen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bermbach, Dozent an der Handelshochschule in Cöln 636

Ritter, Constantin, Platon, sein Leben, seine Schriften, seine Lehre, angez. von Direktor Professor Dr. L. Martens in Berlin 384

Ritter, Hermann, Das Jülicher Land, angez. von Provinzial-Schulrat Dr. Franz Cramer in Münster i. W. 284

Rose, M., Einleitung in die Funktionentheorie, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Gustav Penseler in Blankenese 634

Rosikat, A., Individualität und Persönlichkeit, angez. von Direktor Dr. M. Wiesenthal in Duisburg 377

Rosmanith-Schober, Geometrische Formenlehre. Grundriß der Geometrie in Verbindung mit dem geometrischen Zeichnen, angez. von Direktor Dr. P. Zühlke in Landeshut i. Schl. 124

Rothe, K. C., und E. Weyrich, Der moderne Erdkunde-Unterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. F. Lampe in Berlin-Grunewald 397

Rühlmann, F. und P., s. Vergangenheit und Gegenwart.

Rutherford, E., Radiumnormalmaße und deren Verwendung bei radioaktiven Messungen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Bermbach, Dozent an der Handelshochschule in Cöln 635

Säemannschriften für Erziehung und Unterricht, angez. von Direktor Professor Dr. P. Brandt in Düsseldorf 554

Sammlung Göschen, s. Br. Bauch, J. Kant, H. Danneel, Elektrochemie, A. Drews, Philosophie, W. Hinrichs, Optik, Fr. Junker, Integralrechnung, K. Knopp, Funktionentheorie, Fr. Koepp, Archäologie, G. Lindau, Pilze, H. Miehe, Zellenlehre, W. Migula, Pflanzenbiologie, A. F. Möbius, Himmelskörper, M. Nordhausen, Morphologie, M. Rose, Funktionentheorie und M. Simon, Geometrie.

Sammlung Schubert, s. H. Schubert, Analysis.

Saran, Fr., s. Bausteine zur Geschichte der neueren deutschen Literatur.

v. Schanz, M., s. Festgabe.

Scheffers, Lehrbuch der Mathematik, angez. von Direktor Dr. H. Steckelberg in Gronau i. W.. 402

Schering, Arnold, Musikalische Bildung und Erziehung zum musikalischen Hören, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Kaiser in Halle a. S. 637

Seite

Schilling, C., H. Meldau, Mathematischer Unterricht, s. F. Klein, Abhandlungen über den mathematischen Unterricht.

Schimmack, Rud., Die Entwicklung der mathematischen Unterrichtsreform in Deutschland, angez. von Direktor Professor Dr. H. Thieme in Bromberg 120

Schmeil, O., und Jost Fitschen, Flora von Deutschland, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, † Professor an der Akademie in Posen 569

Schmid's, Bastian, naturwissenschaftliche Schülerbibliothek, s. R. Nimführ, Luftschiffahrt.

Schmidt, L., Geschichte der deutschen Stämme, s. Quellen und Forschungen.

Schmoller, Gustav, Charakterbilder, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 333

Schneider, Gustav, Lesebuch aus Aristoteles mit Erläuterungen, angez. von Oberlehrer Dr. B. v. Hagen in Jena 275

Schneider, G., Lehrbuch der Anthropologie, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 692

Schonack, Wilhelm, Der Horazunterricht, angez. von Direktor a. D. Geh. Reg.-Rat Dr. H. Röhl in Berlin-Zehlendorf 208

Schönichen, W., Aus der Natur, angez. von Direktor Professor Dr. C. Matzdorff in Berlin 345

Schubert, H., Niedere Analysis, II. Teil: Funktionen, Reihen, Gleichungen, angez. von Direktor Professor Dr. H. Thieme in Bromberg 401

Schulerziehung, Deutsche, hrsgb. von W. Rein, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 204

Schulze, Ernst, Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und das Limeskastell Saalburg, angez. von Provinzial-Schulrat Dr. Franz Cramer in Münster 211

Schulze, Fr., 1813—1815. Die deutschen Befreiungskriege in zeitgenössischer Schilderung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Meiners in Elberfeld 215

Schulze, M., s. Kriegsbriefe.

Schwartz, H., Jacobis „Allwill", s. Bausteine zur Geschichte der neueren deutschen Literatur.

Scriptor latinus. Menstruus ad linguae latinae humanitatisque studium colendum commentarius, angez. von Provinzial-Schulrat Dr. Fr. Cramer in Münster i. W. 616

Seiler, Friedrich, Die Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnworts, IV. Band, angez. von Direktor Professor Dr. G. Boetticher in Berlin 620

— —, Die Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnworts, I. Band, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Oskar Weise in Eisenberg S.-A. 622

Sigmund, F., Physiologische Histologie des Menschen- und Säugetier-Körpers, angez. von Oberlehrer Professor E. Weinert in Dortmund 63

Simon, M., Analytische Geometrie der Ebene, angez. von Direktor Professor Dr. H. Thieme in Bromberg 398

Spann, O., Die Kunsttheorien der Volkswirtschaftslehre, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 57

Spieß, H., Menschenart und Heldentum in Homers Ilias, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Carl Rothe in Berlin-Friedenau 391

Spieß, O., Lessings „Emilia Galotti", s. Bausteine zur Geschichte der neueren deutschen Literatur.

Staatsbürger, Der, hrsg. von Dr. Hans Dorn, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 54

Statistik, Breslauer, s. Wechselzoeten und Versetzungsziffern.

Seite

Stätten der Kultur, s. O. Lauffer, Hamburg.
Stimme, Die, Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangsunterricht und Stimmhygiene, angez. von Oberlehrer Professor Dr. W. Kaiser in Halle a. S. 638
Strasburger, Jost, Schenck und Karsten, Lehrbuch der Botanik für Hochschulen, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 347
Strauß, E., Religion oder Religionskunde, angez. von Oberlehrer Dr. G. Humpf in Elmshorn 264
Süverns Unterrichtsgesetzentwurf vom Jahre 1819, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 549
Thaer, A., Geuther und Böttger, Mathematischer Unterricht, s. F. Klein, Abhandlungen über den mathematischen Unterricht.
Timerding, H. E., Die Infinitesimalrechnung auf der Schule, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Walter Schmidt in Düren 341
— —, Die kaufmännischen Aufgaben im mathematischen Unterricht, s. F. Klein, Abhandlungen über den mathematischen Unterricht.
— —, Die Fallgesetze, ihre Geschichte und ihre Bedeutung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Gustav Penseler in Blankenese 631
Trinkwalter, L., Ausländische Kultur- und Nutzpflanzen, mit besonderer Berücksichtigung ihrer Verbreitung, ihres Anbaues und ihrer wirtschaftlichen Bedeutung, angez. von Oberlehrer Dr. Fritz Pfuhl, † Professor an der Akademie in Posen. 570
Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte, Allgemeine, angez. von Direktor Professor E. Stutzer in Görlitz 617
Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 689
Veröffentlichungen der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und in der Provinz Brandenburg, hrsg. von Professor Dr. Eugen Grünwald, angez. von Direktor Dr. H. Bernhardt in Soest . . . 317
Vierkandt, A., s. Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte, Allgemeine.
Voigt, Alwin, Unsere Singvögel, angez. von Oberlehrer Dr. Georg Klatt in Görlitz 346
Voigt, Julius, Goethe und Ilmenau und die sogenannte Ilmenauische Empörung von 1768, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. A. Matthias in Berlin 279
Völcker und Strack, Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen, angez. von Direktor Dr. Richard Gaede in Münster i. W. 46
Vorländer, Karl, Immanuel Kants Leben, angez. von Dr. Otto Braun, Dozent an der Universität Münster i. W. 387
Wagner, C., Heitere Lebensweisheit, angez. von Oberlehrer Dr. G. Humpf in Elmshorn 553
Wechselzoeten und Versetzungsziffern an höheren Lehranstalten in Breslau, angez. von Direktor Professor Dr. Max Nath in Berlin-Pankow 319
Weck, Gustav, Die neuen Primapläne des Kgl. Realgymnasiums in Reichenbach (Schlesien), angez. von Provinzial-Schulrat Dr. Fr. Cramer in Münster i. W. 107
Werner, Richard Maria, Hebbel. Ein Lebensbild, angez. von Direktor Dr. Johannes Krumm in Glückstadt 324
Wernicke, Alex, Die Begründung des deutschen Idealismus durch I. Kant. — Kants kritischer Werdegang, als Einführung in die Kritik der reinen Vernunft, angez. von Dr. Otto Braun, Dozent an der Universität Münster i. W. 386
Wickenhagen, H., und B. Kuhse, Kaiser Wilhelm II. und das Rudern an den höheren Schulen Deutschlands, angez. von Oberlehrer Dr. M. Naumann in Berlin-Lichterfelde 408

Seite

Wieleitner, H., Der Begriff der Zahl in seiner logischen und historischen Entwicklung, angez. von Direktor Dr. H. Steckelberg in Gronau i. W. .. 403
— —, Die sieben Rechnungsarten mit allgemeinen Zahlen, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Gustav Penseler in Blankenese 632
Wirz, J., Der mathematische Unterricht an den höheren Knabenschulen in Elsaß-Lothringen, s. F. Klein, Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland.
Wissenschaft und Bildung, s. H. Boruttau, Leib und Seele, E. Brandenburg, Revolution, H. Lamer, röm. Kultur, v. Lichtenberg, Kultur, A. Schering, Musikalische Bildung und O. Spann, Volkswirtschaftslehre.
Wissenschaft und Hypothese, s. H. Hausrath, Pflanzengeographische Wandlungen.
Witting, A., Einführung in die Infinitesimalrechnung, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Gustav Penseler in Bankenese 632
Wittmann, W., Funktionen und graphische Darstellungen für den neueren Arithmetikunterricht, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Gustav Penseler in Blankenese 631
Worgitzky, G., Lebensfragen aus der heimischen Pflanzenwelt, angez. von Dr. W. Heering in Hamburg 349
Woerner, Roman, Henrik Ibsen, Band I u. II, angez. von Oberlehrer Professor J. Lütgert in Berlin-Wilmersdorf 326
Wüstling, F., Tiecks William Lovell, s. Bausteine zur Geschichte der neueren deutschen Literatur.
Zdenek, R., Die Behelfe zur Herstellung geometrischer Zeichnungen, angez. von Direktor Dr. P. Zühlke in Landeshut i. Schles. 125
Ziegler, Theobald, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts, angez. von Oberlehrer Professor Fr. Moldenhauer in Köln . 332
— —, Das Gefühl, eine psychologische Untersuchung, angez. von Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. G. Leuchtenberger in Groß-Lichterfelde 379
Ziehen, Julius, Aus der Studienzeit, angez. von Wirkl. Geh. Ober-Reg.Rat Dr. A. Matthias in Berlin 105
Zimmermann, E., Goethes Egmont, s. Bausteine zur Geschichte der neueren deutschen Literatur.
Zühlke, Paul, Der Unterricht im Linearzeichnen und in der darstellenden Geometrie an den deutschen Realanstalten, angez. von Direktor Dr. E. Kullrich in Tempelhof b. Berlin 126
— —, Konstruktionen in begrenzter Ebene, angez. von Oberlehrer Professor Dr. Gustav Penseler in Blankenese 633

c) Kurze Anzeigen.

Abhandlungen, 6500, Vorträge und Zeitungsartikel pädagogischen Inhalts 696
Abraham a Sancta Clara, Blütenlese aus seinen Werken 574
Ahrens, W., Gelehrten-Anekdoten 639
Alumnat, Das, eine pädogogische Zeitschrift 696
Arnold, Robert F., Allgemeine Bücherkunde zur neuren deutschen Literaturgeschichte 573
Bähnisch, A., Die deutschen Personennamen 574
Banderet, Paul, Histoire résumée de la litterature française depuis ses origines jusqu'à nos jours 698
— —, Recueil de Thèmes II. Parties du Maitre 699
Birt, Theodor, Zur Kulturgeschichte Roms 479
Bongs Schön-Bücherei 413

Seite

Bonhöffer, E., Fremdwörterschlüssel, Ableitung der deutschen Fremdwörter aus dem Lateinischen und Griechischen 698
Bosshart, Jakob, Von der Beurteilung der Schüler durch die Lehrer . . 573
Bücher, Zehn, fränkischer Geschichte, bearb. von S. Hellmann 574
Bücherkunde, Kritische, der deutschen Bildung 639
Döll, Matthäus, Sexual-Pädagogik und Elternhaus 573
Ebner, Eduard, Deutsche Dichter auf Reisen 574
Eisler, Rudolf, Handwörterbuch der Philosophie 478
Enders, Franz Carl, Moltke 700
Fittbogen, G., Das Deutschtum im Ausland in unseren Schulen 478
Franke, Georg Hermann, Vom Wesen der Erziehung 697
Freiburger Gaudeamus Taschenliederbuch für die deutsche Jugend von K. Reisert 575
Futterknecht, Hans, Methodische Sprechübungen für Berufsredner . . . 698
Gasch, R., Deutsche Volks-Turnbücher 701
Geisteswissenschaften, Die 696
Geschichtsschreiber der Deutschen Vorzeit 412, 574, 640
Geyer, Albert, Praktische Wortkunde für Schulen 573
Gotthelf, Jeremias, Leiden und Freuden eines Schulmeisters 640
Gröhler, Hermann, Über Ursprung und Bedeutung der französischen Ortsnamen 699
Haaris, Ernst, Der Sedan-Feldzug 700
Heidemarck, Georg, „Männer" 699
Heimatbilder deutscher Kunst 700
Heintze, Albert, Gut deutsch 640
Heß, Wilhelm, Die Bibel 697
Hildebrand, Rudolf, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt 639
Jäger, Oskar, Geschichte der Römer 699
Jahresbericht, Pädagogischer, von 1912 478
Jahresschau, Pädagogische, über das Volksschulwesen, VII. Bd. 478
Jugendpflege-Arbeit, I. Bd. 478
Jugendvorträge, Nationale, veranstaltet von dem Komitee für Nationale Jugendvortragsabende Karlsruhe 574
Jugendzeit, Aus der (der „Lebensfreude", VII. Band) 698
Junge, Friedrich, Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten 479
Kerrl, Th., Die Lehre von der Aufmerksamkeit 697
Kleinpaul, Rudolf, Deutsches Fremdwörterbuch 640
Koch, Julius, Römische Geschichte 414
Kühn, H., Das Wartburgfest am 18. Oktober 1817 700
Leben, Das, des Bischofs Benno II. von Osnabrück von Norbert Abt von Iburg . . . 640
Lübbert, Jürgen, Die Verwertung der Heimat im Geschichtsunterricht . 700
Luckenbach, H., Kunst und Geschichte 575
Meißen und seine Fürstenschule, Afranisches Merkbuch 697
Mentor-Repetitorien 478
Mielke, Hellmuth, Geschichte des deutschen Romans 574
Nippold, Otfried, Der deutsche Chauvinismus 574
Pernsteiner, Benedikt, im Kreislauf 573
Rauh, Sigismund, Deutsche Dichtung 698
Rein, W., Pädagogik im Grundriß 639
Rheydt Gerhardt Bartels, Freie Menschen 697
Richter, Lesebuch zur staatsbürgerlichen Erziehung 700
von Sallwürk, E., Die didaktischen Normalformen 639

Seite
v. Scharfenort, Kulturblider aus der Vergangenheit des preußischen Heeres 699
Schmeitzner, Werner, Die deutsche Sprache und ihre Verbesserer Harden und Wustmann 698
Schnell, Die Verwaltung und Beaufsichtigung des städtischen höheren Schulwesens im Großherzogtum Mecklenburg-Schwerin 573
Sievers, Wilhelm, Die Cordillerenstaaten 575
Stekel, Wilh., Das liebe Ich 697
Strecker, R., Das Deutschtum im Auslande und die Schule 696
Stutzer, Lesebuch zur deutschen Staatskunde. 700
Tafeln, Vierstellige, und Gegentafeln für logarithmisches und trigonometrisches Rechnen von R. Haußner 575
Toeche-Mittler, Siegfried, Die deutsche Kriegsflotte 479
Türmer, Der, Monatschrift für Gemüt und Geist. . . . . 639 u. 696
Violets Sammlung von Sprachplatten-Texten zum Unterricht mit Hilfe der Sprechmaschine, Französisch 698
Walter, M., Inhalt und Herstellung der Topographischen Karte 1 : 25 000 . 479
Weinschenk, Ernst, Petrographisches Vademekum 479
Wingerath, Hubert H., 1. Choix de lectures françaises à l'usage des écoles secondaires. Première partie. 699
Ziegler, Theobald, Der deutsche Student. 639
Zorn, Ph., Die deutsche Reichsverfassung 640

Vierte Abteilung.

Vermischtes.

Aufruf betreffend Sammlung von Fragebogen, Führungslisten, Individualitätsbogen u. dgl., die in Schulen verwandt werden 128
Verband deutscher Schulgeographen . . . . . 223 u. 575
Ferienkurse in Jena 224
Gründung eines Land-Waisenheims an der Ilse im Harz 288
Vereinigung von Freunden des humanistischen Gymnasiums 351
Akademische Ferienkurse in Hamburg 352
Der Kaiser und die Gymnasien 415
Die Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung 415
Geyer, Erklärung 416
Ausstellung der Königl. Meßbildanstalt 480
Verein für Sprachwissenschaft 480
Zweiter Missionslehrkursus für Oberlehrer zu Berlin 7.—10. Oktober 1912 . . . 576
Ausbildung von Ruderlehrern 701
Neue humanistische Vereinigungen 702
Zusammenschluß der deutschen Geschichtslehrer 702
Die Erdkunde auf dem deutschen Philologentag 703
Eine Warnung vor den Übergriffen der Jugend-Psychoanalyse 703
Freiere Gestaltung des Unterrichts 704

I. Abhandlungen.

Hellenismus oder Diadochengeschichte.

Wenn Hans Preibisch im XI. Jahrg. S. 578 dieser Monatschrift unter dem Titel „Der Hellenismus im Geschichtsunterricht der höheren Schulen" nicht nur eine Berücksichtigung der hellenistischen Kultur, sondern auch der politischen Geschichte der Diadochen in der Schule befürwortet und für die Behandlung der Diadochenzeit eine ziemlich eingehende Disposition vorgeschlagen hat, so möchte ich dem zweiten Teile seiner Forderung ebenso entschieden widersprechen, wie ich dem ersten vorbehaltlos zustimme. Die politische Geschichte der Diadochen und „Epigonen" haben wir früher in der Schule gehabt, und mit Vergnügen dürfte sich kaum jemand der Geschichtsstunden erinnern, in denen das Hin und Her und Auf und Ab dieser kaleidoskopartig wechselnden politischen Gestaltungen dem schnell ermüdenden Schüler vorgetragen wurde. Eine Wiedereinführung dieses glücklich abgetanen Kapitels wäre ein unbegreiflicher Rückschritt. Womit wollte man ihn rechtfertigen? Irgendwelche Gegenwartsbeziehungen dürfte man in den Geschicken der Diadochen schwerlich ausfindig machen. Interesse für ihre Persönlichkeiten zu gewinnen, ist bei entsprechender Vertiefung gewiß möglich; aber welchen Zweck sollte es haben, unsere Schüler gerade für diese uns so unendlich fernstehenden Männer zu interessieren? Der Kampf, den sie ausfechten, geht um kein großes historisch-politisches Prinzip, keine menschlich ergreifende Idee, nicht um Völkerglück oder Kulturbesitz; es ist ein Ringen der nakten Herrschgier um die Macht, sind rein dynastische Kämpfe: warum in aller Welt sollen wir uns und unsere Schüler mit ihren Einzelheiten behelligen? Ich wüßte wirklich wenig Abschnitte der politischen Geschichte aller Zeiten, deren Behandlung in der Schule mir zweckloser, überflüssiger, und deshalb verwerflicher erschiene. Denn jede Stunde, die wir darauf verwenden, rauben wir wertvolleren Stoffen, die in Hülle und Fülle vorhanden sind; und bei dem ungeheuren Mißverhältnis zwischen den uns gestellten Aufgaben und der zur Verfügung stehenden Zeit können wir uns diesen Luxus nicht erlauben. Von den Diadochenkämpfen existiert für die Schule n u r d a s E r g e b n i s: die Bildung dreier hellenistischer Großmächte, die man charakteristischerweise häufig nach den Dynastien als Seleukidenreich, Ptolomäerreich und (seltener) Reich der Antigoniden (in Makedonien) bezeichnet, und daneben einiger kleinerer Staaten, von denen der von Pergamon kulturgeschichtlich der wichtigste ist. Dann geht man sofort zur K u l t u r d e s H e l l e n i s m u s über.

Diese verdient allerdings eine viel ausführlichere Behandlung, als ihr jetzt meist zuteil wird. Was die meisten Lehrbücher darüber bringen, ist geradezu kläglich. Die Verfasser tun den Hellenismus mit einer Seite ab wie eine unangenehme Verfallserscheinung, weil sie noch immer in der Vorstellung befangen sind, die Zeitalter zerfielen in klassische und nicht-klassische, und die letzteren seien historisch minderwertig. Als ob nicht — um einen Ausspruch Gustav Buchholz' zu wiederholen — die sogenannten Verfallszeiten oft die eigentlichen Werdezeiten der Geschichte wären! Der Hellenismus, der in unmittelbaren Auswirkungen die ganze römische Kaiserzeit mit umfaßt und für deren Verständnis wichtiger ist als die altrömische Geschichte, besitzt demnach eine ungeheure welthistorische Bedeutung. Und dann: wie lehrreich ist der Hellenismus 1. in seiner durchgehenden Verschiedenheit vom klassischen Hellenentum, und 2. in seiner vielfachen Übereinstimmung mit modernen Zuständen. „Nie war Leben wie Kunst dem Modernen so ähnlich, wie zur Zeit des Hellenismus", sagt Erich Bethe.*) Wie wenige Epochen ist er geeignet, durch vergleichende Heranziehung von Zurück- und Vorausliegendem historisches Verständnis zu erzielen, das historische Urteil zu bilden; wie wenige, bietet er auch konzentrische Mittelpunkte der Betrachtung, wie sie O. Kästner verlangt,**) wie sie sich aber nicht immer ungezwungen ergeben. Wenn wir unsern Schülern von dieser reichen und fruchtbaren Zeit nichts weiter lehren, als daß damals noch ein paar schöne Statuen entstanden sind und daß die Verwandlung des Griechischen zur Weltsprache die Verbreitung des Christentums erleichtert hat, so ist das — vorausgesetzt, daß wir über genügend Zeit verfügen — eine unentschuldbare Unterlassungssünde, zumal da es an guten Arbeiten über den Hellenismus nicht mehr fehlt.***)

Der Hellenismus ist ein Zeitalter durch und durch individualistischen Geisteslebens. Man kann diesen Gesichtspunkt auch im Unterricht zum herrschenden machen, indem man ihn bei jedem einzelnen Kulturzweig herausarbeiten läßt; jedenfalls wäre er bei einer zusammenfassenden Schlußbetrachtung scharf in den Vordergrund zu rücken. Vielleicht ist es am Beispiel des Hellenismus am leichtesten möglich, die Begriffe Individualismus und Sozialismus mit wirklich anschaulichem Inhalte zu erfüllen. Im einzelnen könnte man wie folgt ordnen:

1. Der hellenistische Staat.†) Sein Umfang: Gegensatz zum Stadtstaat, aber — weil nicht national geschlossen — auch zum verbreitetsten Typ des modernen Territorialstaats. Folgen für die Regierung: Demokratie ist bei dem Mangel repräsentativer Einrichtungen unmöglich, hat außerdem völlig abgewirtschaftet, Aristokratie ist durch die Entstehung dieser Staaten (Eroberung im persönlichen Interesse

*) E. Bethe, Die griechische Poesie, in Gercke-Norden, Einleitung in die Altertumswissenschaft I, S. 315.

**) O. Kästner, Der Lehrplan der höheren Mädchenschule. 1909, S. 63.

***) An erster Stelle wären zu nennen die ausgezeichneten Werke von Kaerst, Geschichte des hellenistischen Zeitalters I 1901, II 1 1908, und von Wendland, Die hellenistisch-römische Kultur in ihren Beziehungen zum Judentum und Christentum. 1907. Noch nicht benutzt wurde Baumgarten-Poland-Wagner, Die hellenistisch-römische Kultur. 1912.

†) Mit dem Staate anzufangen, empfiehlt sich m. E., weil an ihm das radikal Neue der Epoche am leichtesten einleuchtet.

eines Führers) ausgeschlossen; also Monarchie.*) Das relativ Neue dieser Staatsform; Vergleich mit der Tyrannis (aber diese auf die Polis beschränkt), mit dem altmakedonischen Königtum (aber dieses national und ständisch beschränkt), mit den orientalischen Weltreichen (aber hier ist der König der Vertreter eines herrschenden Volks gegenüber vielen untertänigen). Der absolute, unnationale, dynastische Charakter der hellenistischen Monarchie (Herrscherkult, Münzbild). Die technischen Organe der Herrschaft: Finanzwesen, Söldnerheere, Beamte (Staatsrat); jetzt ist Sachverständnis Voraussetzung staatlicher Tätigkeit nicht mehr nur Bürgerqualität.**) Folge für die Nicht-Sachverständigen: sie werden vom Staate ausgeschlossene Untertanen; kein Staatsvolk mehr, sondern nicht-öffentliche Kabinettsregierung; Gesetz durch Verordnung ersetzt (Vergleich mit der Gegenwart, wo durch vielfache Repräsentation, Selbstverwaltung, Laiengerichte ein Ausgleich der feindlichen Prinzipien versucht ist. Steht der hellenistische Staat dem altgriechischen oder dem modernen näher?) Die individualistische Natur dieses Staates. Übernimmt er die Kulturaufgaben der Polis? Seine umfassende Verwaltungstätigkeit, am anschaulichsten in Ägypten, einem klassischen Lande uralter Verwaltungsarbeit.

2. Das tägliche Leben der hellenistischen Menschen. Wegen seiner verblüffenden Ähnlichkeit mit dem modernen Leben möchte ich ihm eine — nicht zu eingehende — Darstellung gönnen, etwa in der Art, wie es Ziebarth im letzten seiner „Kulturbilder aus griechischen Städten"***) getan hat. Der Gegenstand führt von selbst zu der neuesten, so fabelhaft regen und ergebnisreichen Ausgrabungstätigkeit in Ägypten, deren Hauptmittelpunkte man nennen mag.

3. Die hellenistische Philosophie.

Von den Gattungsbegriffen der antiken Philosophie, die in die Umgangssprache unserer Gebildeten übergegangen sind: Sophist, Epikuräer, Zyniker, Stoiker, Skeptiker, entstammen die meisten dem hellenistischen Zeitalter. Alle bezeichnen eine sittliche Bewertung; denn was der Nichtfachmann von der Philosophie erwartet, sind in der Hauptsache Normen der Lebensführung und ihre Begründung. Die Philosophie des Hellenismus war im wesentlichen Lebenskunst, hinter der die reine Theorie mehr oder weniger zurücktrat. Es scheint mir eine lohnende Aufgabe, erwachsene Schüler humanistischer Anstalten mit den Hauptgrundsätzen der hellenistischen Systeme bekannt zu machen, die das geistige Leben von Jahrhunderten in hohem Grade mit bestimmt haben, und deren Kenntnis für das Verständnis des Urchristentums und seiner Verbreitung schwer zu entbehren ist. Fruchtbar wird diese Arbeit allerdings erst, wenn 1. die Schüler die Quellen selbst in gut gewählten Beispielen in die Hand bekommen, was mit Hilfe der neuen Quellensammlung zur Geschichte der alten Philosophie von Rupke-Kuhlendahl wohl zu ermöglichen wäre, 2. wenn die Systeme untereinander und mit dem Christentum ver-

*) Vgl. Kaerst, Studien zur Entwicklung und theoretischen Begründung der Monarchie im Altertum. (Histor. Bibl. Bd. 6).

**) Kaerst, Geschichte des hellenistischen Zeitalters II 1, S. 181 Anm. 3 zitiert Suidas s. v. βασιλεία: Οὔτε φύσις οὔτε τὸ δίκαιον ἀποδιδοῦσι τοῖς ἀνθρώποις τὰς βασιλείας, ἀλλὰ τοῖς δυναμένοις ἡγεῖσθαι στρατοπέδου καὶ χειρίζειν πράγματα συνεχῶς.

***) Aus Natur und Geisteswelt Nr. 131.

glichen werden, 3. wenn die Wirkung der philosophischen Überzeugungen im Leben ihrer hervorragendsten Vertreter vorgeführt wird. Was die Betrachtung etwa umfassen könnte, sei hier stichwortartig angedeutet: a) Epikuräismus, der echte und der mißverstandene (Luther: die Schweine Epikurs; moderner Sinn); der Typus des reinen Privatmenschen eine unnatürliche Verengung des Lebens (kein ζῶον πολιτικόν mehr); Abhängigkeit dieser Theorie von der Wirklichkeit des Lebens (s. o.); der Epikuräismus als Lebensprinzip; ist es geeignet, die ersehnte Glückseligkeit zu gewähren? Die Vernichtung des Patriotismus (Metrodoros: es hat keinen Zweck, die Hellenen zu retten). Verarmung des Staatsbegriffs — Polizeistaat — im Gegensatz zu dem des Plato und des Aristoteles. Vertragstheorie.

b) Kynische Schule, zeitlich älter, aber wegen des inneren Zusammenhanges mit der Stoa hier eingeordnet. Ähnlichkeit in der Grundlage (reiner Indidividualismus) und im Ziel (persönliche Glückseligkeit) mit Epikurs Lehre, aber Differenz der Mittel. Die kynische Tugendlosung: los von Satzung und Leidenschaft, zurück zur reinen Natur! Diogenes der Hund als Typus des Naturmenschen, wie ihn Eduard Schwartz hübsch geschildert hat.*) Bedeutsame sittliche Fortschritte: Erziehung zum sittlichen Handeln, Schätzung der sittlichen Anstrengung (πόνος), Sorge für die eigene Seele (ἐπιμέλεια ἑαυτοῦ). Überwindung des egoistischen Individualismus durch Philanthropie: Hinweis auf das Christentum.

c) Stoa.**) Ihre theoretische Philosophie gehört nicht in die Schule. Ihre Ethik in der Hauptsache Weiterbildung der kynischen. Grundgedanke des gesetzmäßigen, vernünftigen Weltzusammenhangs: Weltkultur, Humanität, Philanthropie. Zusammenhang mit dem Weltreich Alexanders, mit dem der stoische Idealstaat schon früh verglichen wird (Wendland S. 19). Vernunft- und Naturrecht, Anzweiflung der Berechtigung der Sklaverei (nach kynischem Vorbild) mit Berufung auf die Menschenwürde (eventuell Ausblick auf die durch stoischen Einfluß zu erklärende gesetzliche und praktische Milderung des Loses der römischen Sklaven im 2. Jahrhundert der Kaiserzeit), Wohltun allgemeine Pflicht auch gegenüber dem Feinde (Gegensatz zur ganzen Antike), *homo res sacra homini*, Liebe zu allen Menschen, Milde gegen die sittlich Minderwertigen (*ut absolvaris ignosce* verglichen mit Richtet nicht, damit ihr nicht gerichtet werdet, und der 5. Bitte des Vaterunsers). Der Weise muß dem Ganzen dienen, daher Staat, Ehre, Arbeit geschätzt.

Die stoische Tugend und ihre Überspannung: stoische Ruhe, stoische Ergebung; das Ideal der Erhabenheit über die Dinge und Menschen und seine Gefahren.

Auf die Schwächen der Stoa (Astrologie, Mantik u. a.) einzugehen dürfte wenig ersprießlich sein; wie nahe aber die stoische Sittlichkeit, trotz der von Eduard Schwartz betonten Verschiedenheit des Wurzeltriebs,***) in vielen Punkten den Evangelien gekommen ist, und wie vieles aus ihrer Lehre Gemeingut unserer modernen Lebensanschauung geworden ist, das zu zeigen ist eine Pflicht der histo-

*) Charakterköpfe aus der antiken Literatur II.

**) s. Barth, Die Stoa. 2. Auflage 1908. Vortrefflich auch Kaerst II 1. Buch 5. Kap. 2, und Wendland a. a. O. III 2.

***) Historische Zeitschrift 1910, S. 585.

rischen Wahrhaftigkeit. Es ergibt sich damit aber zugleich eine wertvolle Förderung in der Erkenntnis der geistig-geschichtlichen Zusammenhänge, die den Schülern vermittelt werden soll.

Wegen ihrer symptomatischen Bedeutung mag schließlich die antike Skepsis erwähnt, der Begriff erläutert werden.

4. Die hellenistische Religion.

In Betracht kommen a) Herrscherkult, b) Euhemerismus, c) Synkretismus, insbesondere das Vordringen orientalischer Kulte, der Astrologie und Magie, des Teufelsglaubens.*) d) die Philosophie als Religion der Gebildeten. Der Lehrer wird sich hier sorgfältig hüten müssen, zu viel und zu Abstraktes zu geben, unter Berücksichtigung der Fassungskraft der betreffenden Klasse. Zur Signatur der geistigen Lage zur Zeit der Entstehung des Urchristentums sind diese Dinge immer hin nicht ganz entbehrlich.

5. Die hellenistische Kunst.

6. Zurück zur hellenistischen Staatenwelt, und damit Überleitung zu Rom, das gleichfalls dem Hellenismus erliegt, aber politisch die anderen überwindet und eine neue, die erste okzidentalische, Weltherrschaft begründet.

Zur Durchführung dieses Programms bedarf es einer empfänglichen, für geistesgeschichtliche Entwicklungen interessierten Klasse, wie sie im Zeitalter der Luftschiffahrt und des Sports allerdings immer seltener werden, und ziemlich reichlicher Zeit; wo beide Voraussetzungen erfüllt sind, wird die Arbeit für Lehrer und Schüler die Mühe lohnen.

Leipzig. Fritz Friedrich.

Was sollen unsere Jungen lesen?

Bemerkungen zu Johannessons Buch.

Das treffliche Buch Johannessons und seiner Mitarbeiter hat, wie überall, so auch in der Monatschrift (X 698) verdienten Preis gefunden; auch die offizielle Bestätigung seines Wertes für den Kampf gegen die Schundliteratur ist nicht ausgeblieben — niemand weiß aber besser, welche Förderung es auf lang vernachlässigtem Gebiete bringt, als wer selbst eine Schülerbibliothek für die verschiedenen Altersstufen zusammengestellt hat. Indessen mag auch schon, wer ein gutes Gedächtnis hat, den Wert des Buches empfinden: er hat vielleicht sich aus der Jugendzeit manch staunende Erinnerung an Bücher aufbewahrt, die er einst in den Klassenbibliotheken kennen lernte. Beispiele sind besser als Behauptungen: als Quartaner las ich aus der Schülerbibliothek Musäus' Märchen in einer schön illustrierten, aber gänzlich unbearbeiteten Ausgabe mit sämtlichen spöttischen Bemerkungen über Frauentreue und Männerehre; im Schrank der Untersekunda oder gar Obertertia lehnten friedlich Wang an Wange Menzels und

*) Über diese Dinge manches Gute bei Tröls-Lund, Himmelsbild und Weltanschauung, deutsch von Bloch.

Rottecks Weltgeschichte: welche Geistesschlachten mögen nächtlicherweile diese zusammengesperrten Antipoden ausgefochten haben: für halbwüchsige Leser ist jedenfalls keiner von beiden. Noch mancherlei derart ließe sich erzählen — doch ist es besser, für die Zukunft zu sorgen als der Vergangenheit zu lachen.

Denn ganz sicher sind wir immerhin auch bei diesem trefflichen Führer nicht vor Irrtümern: auf einen sei gleich hier hingewiesen, weil er bedenkliche Folgen haben kann. Da wird für U III die erste Reihe von Fabres „Bildern aus der Insektenwelt" empfohlen, und eine Bemerkung unterstreicht noch die sehr erfreuliche Tatsache, „daß durch dieses Büchlein von den wunderbaren Schilderungen des Insektenlebens, die wir dem großen französischen Entomologen verdanken, der deutschen Jugend eine Auswahl zugänglich gemacht worden ist".

Wir wollen diese Auswahl der Jugend doch lieber nicht zugänglich machen. Ob Untertertianer überhaupt für die Fabreschen Schilderungen schon reif sind, mag dabei ganz dahingestellt sein (ich glaube es nicht) — aber selbst in eine Primanerbibliothek gehört diese Kosmosveröffentlichung nicht. Der sie vorschlug, hat wohl nicht daran gedacht, daß sie auch die Abschnitte über die Gottesanbeterin enthält, vor allem das Kapitel „Die Gottesanbeterin und ihre Freier". Was da geschildert wird, übersteigt (Fabres eigene Worte) „alles, was die Einbildungskraft an Greueln zu ersinnen vermag" — um was es sich handelt, deutet des Verfassers Vermutung an, daß wir es bei den gar sonderlichen Bräuchen des Insekts „mit einer Reminiszenz aus den geologischen Zeitaltern zu tun haben, als es in der Epoche der Steinkohle sich in so ungeheuerlichen Brünsten entwickelte". Mehr braucht wohl kaum gesagt zu werden — jeder, der die Erzählung nachliest, wird zustimmen, und übrigens auch sonst (etwa in den „Lebensgewohnheiten des weißstirnigen Dektikus") genug finden, was Fabre als Jugendlektüre mindestens in dieser (auch für ganz andere Kreise bestimmten) Auswahl unmöglich macht. Wer das Buch also schon in die Bibliothek der U III gestellt hat, der hole es eiligst wieder heraus!

Solch vereinzelter Irrtum hat natürlich mit dem Wert der ganzen Leistung nichts zu tun — wer sich so vorsichtig im engsten Kreise hält wie Johannessons Vorgänger Ellendt (Katalog für die Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten. 4. Ausg. 1905) mochte sie vermeiden, im allgemeinen aber hält der neue Katalog die rechte Mitte zwischen Ellendts puritanerhaft schier jede Unterhaltung verschmähender Strenge und dem manchmal allzu großen Optimismus der Hamburger Zusammenstellungen. Das Buch ist wohl jetzt schon jedem Leiter einer Schülerbibliothek unentbehrlich: der Zweck dieser Zeilen ist, auf die eine und andere Einzelheit in den Vorschlägen für Obersekunda bis Prima aufmerksam zu machen und so einiges beizutragen zu den sicher zu erwartenden weiteren Auflagen — wenn dazu hin und wieder ein Wort zur Psychologie der Schülerbibliotheken (falls es erlaubt ist, so stolz zu reden) gesagt wird, wird es hoffentlich nicht unwillkommen sein.

Da handelt es sich gleich um die Berücksichtigung der neueren Erzählungsliteratur: die Theorie (Ellendt!) war früher sehr zurückhaltend, die Praxis verfiel in den entgegengesetzten Fehler: hatte ein Schriftsteller einmal einen Roman geschrieben, der sich zweifellos für Primaner eignete, ja, war er auch nur zu einem überragenden literarischen Rufe gelangt, so pflegten sich die Schränke vieler Schüler-

bibliotheken willig allem zu öffnen, was den einmal erworbenen guten Namen trug. Beispiele? Sämtliche Ägypter des weiland so erfolgreichen Ebers, Dahns blondlockige Germanen und Ecksteins um so schwärzere Römer waren in meiner Schulzeit selbstverständliche Gäste in O II und I. Die Mode des archäologischen Romans verschmähte auch so bedenkliche Themen wie den Antinous nicht — ich habe Taylors nach ihm benannten Roman aus der Klassenbibliothek gelesen (geschadet hat er mir übrigens nichts). Où sont les neiges d'antan? Johannesson nennt von Ebers „Homosum", von Dahn den „Kampf um Rom" — mehr brauchen wir auch wirklich nicht.

Die neunziger Jahre entdeckten Fontane als klassischen Romanschriftsteller. „Vor dem Sturm", „Grete Minde" waren schon lange vorhanden gewesen und kaum viel beachtet worden, auch nicht von den Schülerbibliotheken; als der Ruhm kam, da las man in den Programmen oft genug, daß für die Primaner „Stine" oder „Irrungen, Wirrungen" angeschafft sei — na, und das sind doch wahrhaftig Bücher für reife Menschen. Es ist selbstverständlich, daß derartiges bei Johannesson sich nicht findet: aber ob Primaner den von ihm vorgeschlagenen „Stechlin" jemals zu Ende lesen werden, ist mir etwas zweifelhaft. Das sind doch wohl große Ausnahmefälle, wenn Jünglinge Verständnis und Geschmack haben für ein Buch, in dem auf 500 Seiten so gut wie nichts geschieht, nur geplaudert wird, und all die feinen Wendungen, die ironisch-skeptischen Seitenblicke auf Welt und Menschen — sie müssen doch wohl dem Achtzehnjährigen noch stumm sein: und es ist am Ende auch gut so.

Ein letztes Beispiel, bei dem wir nostra culpa zu sagen haben: Frenssen. Der unerhörte Erfolg des „Jörn Uhl" riß auch die Vorgänger aus dem Dunkel, und so nennt auch Johannesson neben ihm „Die drei Getreuen" (die Schätzung hier wird ja wohl Geschmacksache sein, und so ist nichts zu sagen); daß aber in der Folgezeit auch ein neuer Frenssen, schon weil er den glücklichen Namen trug, sofort angeschafft wurde, das war doch sehr bedenklich — in wieviele Bibliotheken ist „Hilligenlei", das sicher nicht hineingehört, auf diese Weise eingezogen! Daß sich bei Johannesson außer den erwähnten beiden Büchern nur „Peter Moor" findet, ist selbstverständlich.

Gegenüber solchen Modeeinflüssen bietet sich im ganzen Johannesson als trefflicher, kaltblütiger Führer dar, und wird sich hoffentlich auch in Zukunft so bewähren. Hat er doch z. B. den Mut — denn der gehört beinahe schon dazu — bei Wilhelm Raabe sich stark zu beschränken. Da fehlt z. B. ein so berühmter Name wie „Schüddderump" — aber ich habe es auch nie begreifen können, wie man diesen verzweifelt pessimistischen Roman vom Los des Guten auf der Erde Jünglingen in die Hand geben kann, und ähnliches gilt vom „Abu Telfan". Überhaupt ist Raabe jugendlichen Lesern garnicht leicht zugänglich, eben drum mag es verwundern, daß Band I und II der „Gesammelten Erzählungen" weggelassen worden sind: hier stehen „Die schwarze Galeere", „Des Reiches Krone", „Der Marsch nach Hause" und so manche andere Geschichte noch, die unsere Jungen sicher kennen sollten.

Aus allem ergibt sich, daß Johannesson gegenüber der modernen Erzählungsliteratur zurückhaltend ist, ohne engherzig zu sein: in Einzelheiten wird man ja

stets verschieden denken, aber unter der Menge des Gebotenen mag jeder nach seinem Geschmack wählen. Ein Buch habe ich aber vermißt: Ompteda s „Sylvester von Geyer". Mag man sonst meinen, daß sein Verfasser der Unterhaltungsschriftstellerei angehört und seinen Lohn dahin hat, in seiner besten Zeit hat er doch in dem Lebenslauf des jungen Offiziers aus deutschem Soldatenadel etwas geschaffen, das Generationen überdauern wird: ich kenne wenig Bücher, die gewisser in die Hände unserer Primaner gehören als dies Bild zäher Genügsamkeit und Beschränkung, Pflichttreue und Entsagung — so sahen viele unserer Besten aus.

Noch vorsichtiger schier ist Johannesson bei der Musterung der älteren Literatur: sehr zurückhaltend ist er mit Recht gegenüber den Klassikerausgaben, mit denen uns die letzte Zeit fast überreichlich beschenkt hat. Nicht als ob ich im geringsten Verdienst der Verleger, Eifer der Herausgeber verkenne, aber so gewiß eine Ausgabe von Schiller und Goethe, von Lessing und Shakespeare in die Schülerbibliothek gehört, allzu viel weiter läßt sich der Kreis nicht ohne weiteres dehnen, und das liegt an der lieben Jugend. Die hat, wie sie nun einmal ist, vor der Feierlichkeit solcher „Sämtlichen" oder „Gesammelten Werke" gar leicht einen gewissen Respekt, der näherer Bekanntschaft durchaus nicht günstig ist — ich habe es einmal selber erlebt, daß Storms sämtliche Werke, obwohl seine Novellen an sich gern gelesen werden, monatelang nicht begehrt wurden, bis meine bestimmte Versicherung, daß darin ganz lesbare Geschichten zu finden seien, das Eis einer unliterarischen Unterprima brach.

Wie läßt sich da helfen? Selbstverständlich liegen hier Aufgaben des Deutschlehrers, die hoffentlich gern und überall übernommen werden; derjenige aber, der eine Schülerbibliothek zusammenstellt, wird womöglich von vornherein Teile bieten, die hier wieder einmal mehr sind als das Ganze: der prächtige Band von Grillparzers dramatischen Meisterwerken wird mehr Segen stiften als die schönste kritische Ausgabe. Johannesson nennt ganz vortrefflich überall, wo das möglich ist, die Ausgaben des Verlages Langewiesche-Brandt in München-Ebenhausen: mit ihren lockenden Titeln „Menschen und Mächte", „Von Wald und Welt" werden sie manchen zu E. T. A. Hoffmann und Eichendorff führen; die Leser von Goethes Briefen würden am Ende spärlich sein — „Alles um Liebe" (was auch nichts anderes ist) läßt man sich ja schon eher geben, und dann muß Johann Wolfgang das seine tun.

Demgemäß ist denn bei Johannesson auch die nicht mehr ganz moderne deutsche Literatur überwiegend in Einzelausgaben vertreten; auch hier freut man sich gar manchmal des Mutes im Weglassen. Der hätte sich ruhig noch manches Opfer aussuchen können, z. B. den „Wärwolf" von Willibald Alexis. Gibt es jemand, der den wirklich gelesen hat? Man soll zwar nicht verallgemeinern, aber trotzdem: ich — und ich bin ein starker Leser — hab es zweimal versucht, mit jugendlichen Kräften und mit gereiftem Urteil — beidemal bin ich schändlich stecken geblieben. Da wird es wohl den meisten Primanern ebenso gehen: wie wär's an Stelle dieses grimmen Tieres mit dem „Cabanis"? Auch für ihn empfehle ich freilich die gekürzte Ausgabe (Leipzig, Eckardt).

Nun immerhin, mancher denkt vielleicht anders: aber sollte sich wirklich

ein Verteidiger für Brachvogels „Friedemann Bach“ erheben? Ich glaube, hier liegt ein Irrtum des Verzeichnisses vor. Ein biographischer Roman soll doch wohl die Schicksale seines Helden annähernd richtig erzählen — Brachvogel schwelgt in meist sehr romanhaften Erfindungen, und die Würze der eingestreuten philosophischen Reflexionen ist lange taub und dumpf geworden: sie sind weder künstlerisch gerechtfertigt noch zeichnen sie sich durch sonderliche Klarheit aus. Laßt diesen Toten ruhen!

In der Abteilung B. „Ausländische Literatur“ vermisse ich Manzonis „Verlobte“, für die ich gern „Ben Hur“ drangeben wollte. Vor allem sei aber hier eine Anregung verstattet: Johannesson nennt nur Übersetzungen — wie wäre es, wenn für die Oberstufe unserer Realanstalten auch eine kleine Auswahl von Originalen gegeben würde? Sie dürfte nur klein sein, denn unsere Jungen sollen in die deutsche Literatur eingeführt werden; immerhin sollen sie aber auch dazu angeregt werden, mal ein wirkliches französisches oder englisches Buch in die Hand zu nehmen. Dabei erproben sie ihre Kraft, sehen auch, daß nicht die ganze Literatur aus Schulausgaben nebst zugehörigen Spezialwörterbüchern besteht. Bei der Auswahl wird man natürlich auf Klassikerausgaben verzichten; aber ein und der andere Roman, dieser und jener Essaiband wären doch sehr erwünscht.

Und bei dieser Gelegenheit ein zweites: in den letzten Jahrzehnten hat sich unsere Zeitschriftenliteratur zu früher ungeahnter Höhe nach Ausstattung und Inhalt erhoben; von unsern Schülern stammen aber viele (in manchen Gegenden Groß-Berlins die erdrückende Mehrzahl) aus kleinen Verhältnissen, sehen zu Hause vielleicht nur die nicht immer auf besonderer geistiger Höhe stehenden Blätter eines Lesezirkels. Ich meine nun nicht, daß die Schülerbibliothek etwa die „Deutsche Rundschau“, „Westermanns“ oder „Velhagens und Klasings Monatshefte“ oder sonst entsprechendes halten sollte — nein, aber ein abgeschlossener Jahrgang dieser Zeitschriften (gebunden natürlich), der gelegentlich durch andere ersetzt oder ergänzt werden könnte, dürfte manchem Primaner Anregung und Genuß verschaffen, für die er später seinen Schülerjahren dankt.

Damit stehe ich am Ende meiner Bemerkungen, denn auf die wissenschaftliche Bibliothek will ich nicht eingehen. Sie ist sehr stattlich und dürfte hier und da auch mancher Lehrerbibliothek als Vorbild dienen; daraus ergibt sich denn, daß, wie es die Einzelbemerkungen auch häufig sagen, mancherlei in ihr nur für diesen und jenen berechnet ist. Der künftige Historiker, Astronom, Philosoph — das heißt derjenige, der es wirklich aus Herzensdrange, nicht nur um des lieben Brotes werden will — soll die Möglichkeit haben, sich im empfänglichsten Alter schon auf sein Lieblingsfach durch speziellere Lektüre vorzubereiten: um eines solchen Gerechten willen mag man gern mancherlei in die Schülerbibliothek stellen, was über Fassungsgabe, Gesichtskreis und Zeit des Durchschnitts weit hinausgeht.

Aber da möchte ich mich nicht auf Einzelheiten einlassen, nicht einmal schüchtern fragen, ob man für die Schülerbibliothek nicht lieber die französische und englische Literaturgeschichte von Engel wählen wird — die sind wenigstens lesbar, was man von Wülkers Buch eigentlich nicht behaupten kann, und bei Suchier werden wohl die meisten Primaner in der altfranzösischen Flut versinken.

Hier werden die zur Verfügung stehenden Mittel ja auch am ersten zur Auswahl mahnen; wertvoll ist vor allen Dingen, daß unsere Schüler überhaupt Gelegenheit zu wissenschaftlicher Lektüre haben, für Anregung müssen die Fachlehrer sorgen.

Und damit sind wir denn wie bei allen Schuldingen bei der Persönlichkeit: den Katalog der Schülerbibliothek haben wir nun, möge es nie und nimmer an den Männern fehlen, die unsere Jungen auch dazu bringen, nach dem zu greifen, was ihnen nach seinem Rate geboten wird.

Berlin-Lichtenberg. Albert Ludwig.

Schüler-Rudervereine und ihre Organe des Protektorats und Altherrentums.

„Mit der Jugend müssen wir beginnen; denn mit einer erwachsenen Generation ist nicht viel zu machen, in körperlichen Dingen wie in geistigen . . ., seid klug, und fangt es in Schulen an, es wird schon gehen" hat Goethe einmal gesagt. In der Theorie vollkommen richtig und in der Praxis? Ist's nicht ein Stück der umgekehrten Welt, wenn man sieht, wie in Tagen des schlimmsten Tiefstandes unseres staatlichen Lebens dem Volke die Mündigkeit der Selbstverwaltung als natürliche Grundlage eines gesunden Genossenschaftslebens gewährt wurde, ohne daß man daran dachte, dem biegsamen Nachwuchs nun auch Sinn und Festigkeit für das Morgenrot einer neuen Zeit anzuerziehen? Erst als es in der Schule nicht mehr gehen wollte und die Unnatur krankhafter Kameradschaftspflege einen unerträglichen Notstand heraufführte, besann man sich eines Bessern.

Staat und Schule müssen sich in gleichen Richtlinien bewegen; denn wie das Ganze, so der Teil. Von dieser Grundanschauung muß ausgegangen werden, wenn ein zutreffendes Verhältnis der neuzeitlichen Schülervereine mit ihren Organen zum Schulganzen in die Erscheinung treten soll. In diesem Gedankenkreise bewegen sich auch die fachmännischen Veröffentlichungen der letzten Jahre; so Nath, Schülerverbindungen und Schülervereine, Berlin 1906; Duden, Schülerverbindungen, Fulda 1878; die feinsinnigen Untersuchungen von A. Rausch, Schülervereine, Erfahrungen und Grundsätze, Halle a. S., Waisenhaus 1904; G. Richter, Jena und sein Gymnasium, Jena 1902, und des Verfassers Arbeit. Der Rendsburger Primaner-Ruderklub, ein Bild aus dem Schülervereinsleben, Rendsburg 1900.

Rausch verweist auf die doppelte Scheidung der Massen im Staate. Einmal gliedert sich die Bevölkerung nach Geburt, Besitz, Gleichheit der Lebensweise und der aus ihr hervorgehenden Sitten in Stände, Amtsgenossenschaften usw., sodann nach freier Entschließung der Einzelwesen in Vereine, Gesellschaften, Klubs usw.

Ähnlich in der Schule: Den Gruppen, welche ihr Dasein den unwandelbaren Überlieferungen der Geschichte verdanken, entsprechen die Schulklassen; den frei gebildeten Verbänden die aus örtlichen und zeitlichen Bedürfnissen erwachsenden Schülervereine, Kränzchen usw.

Beide Arten haben ihren kulturellen Wert. In den Motiven zum ersten Entwurf des Bürgerlichen Gesetzbuches wird die Bedeutung der freien Vereine in gebührender Weise gewürdigt: „Dem Staate muß an einem gesunden, blühenden Vereinsleben gelegen sein. Dasselbe weckt den Sinn für Gemeinwohl, verbreitet Einsicht, praktische Tüchtigkeit und Gesittung, fördert materielle Wohlfahrt und geistige Ausbildung; es ist berufen, Aufgaben zu lösen, die für den Staat von großer Bedeutung sind, an die er aber nicht selbst und unmittelbar herantreten kann."

Dieser Satz findet auch auf die Schule seine Anwendung, wenn anders der Vergleich beider Gemeinwesen Berechtigung hat. Damit sind allerdings die Pflichtgrenzen hier wie da erheblich erweitert und in ihrem Laufe nicht selten schwer zu bestimmen. In der Schule hat neben dem Unterricht die Erziehung erweiterte Ansprüche geltend gemacht; zur Verstandesschärfung ist die Pflicht der sittlichen Bildung getreten.

Die Neigung, sich innerlich und äußerlich zur Arbeitsgemeinschaft und planmäßigen Arbeitsteilung zu verbinden, ist ein — man darf wohl sagen — glücklicher Zug der deutschen Gemütsart und eingewurzelter Gewohnheiten. Im Lande enger Annäherungen durch die Formen der allgemeinen Schul- und Heeresdienstpflicht fand von alters das Kameradschafts- und Freundschaftsbedürfnis einen fruchtbaren Nährboden. Aus der Verschmelzung dieser anregenden Kräfte mit den Gedanken an die Unrast praktischer Aufgaben ist der Trieb zur Verbrüderung und zu starkmachender Einigkeit erwachsen, und kommt das Sehnen nach gutdeutscher Geselligkeit im heitern Kreise, ja etwas Zerstreuungsbedürfnis und Vergnügungssucht hinzu: was kann's in Stunden der Ausspann schaden? Das Leben ist ein Spiel wie alle Spiele, und am Busen der Freude findet man den Stoff zu neuem Schaffen. Solange das Horazische Wort wahr bleibt *„Omne tulit punctum qui miscuit utile dulci"*, wird man für solche Erscheinungen Verständnis haben.

Gehört aber alles das zu den wohlbegründeten Eigentümlichkeiten eines Volkes im ganzen, so hat es auch da seine Daseinsberechtigung, wo dessen Herz am wärmsten schlägt und die Natur noch ihre volle Frische und Ursprünglichkeit besitzt: bei der Jugend.

An dieser Tatsache kann weder jener Redner des Abgeordnetenhauses vom 16. März 1904 etwas ändern, der da urteilte „Bisher ist die Pädagogik der modernen Zeit gegen jede Schulvereinigung aufgetreten; man sollte die Schüler von jeder Vereinsmeierei und Vereinsduselei fernhalten" — noch der Sonderling der Stettiner Philologenversammlung von 1880, der seinem Mißfallen in folgender Form Ausdruck verlieh: „Das Vereinswesen ist zur Landplage und zur Hausplage geworden. Ich sehe darin die Wurzel des Unwesens begründet, welches sich bereits der Schüler bemächtigt hat. Ich bin prinzipiell der Ansicht, daß kein einziger Verein unter den Schülern geduldet werden darf. Es werden Fehler herauskommen, die wir jetzt nicht ahnen."

Diese Ansichten haben ja nun allerdings schon an Ort und Stelle scharfen Widerspruch gefunden; noch gründlicher aber hat der Lauf der Geschichte sie widerlegt.

„Wer den sozialen Trieb," sagt Rausch sehr richtig, „mit Gewalt hintansetzen oder unterdrücken wollte, würde das Leben des Volkes und das Leben

unserer Jugend nicht verstehen; er würde es vergewaltigen und müßte erfahren, daß die unterdrückte Neigung zum Vereinsleben sich in geheimen und unerlaubten Verbindungen Befriedigung sucht."

Wer nach Belegen für die Wahrheit dieser Worte sucht, der lese das allerdings etwas stark gewürzte Buch von Pilger, das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien, Berlin 1880, oder auch Nath a. a. O.

Solange die Schule für die Erholungsstunden ihrer Pflegebefohlenen Verbote über Verbote*) schuf, ohne an Gebote in Form freundlicher Führerwinke zu denken, wurde das Versteckspiel des Verbindungswesens mit all seinen unsauberen Auswüchsen künstlich gezüchtet. Wie oben schon angeführt, wurde der Freipaß für Kameradschaftspflege in selbstregierten Vereinen erst gegeben, als die Not am größten war.

Der Wandel, der sich seitdem vollzogen hat, kann gar nicht drastischer veranschaulicht werden, als durch einen nackten Vergleich alter und neuer Satzungen und Urteile. Es soll dabei bemerkt werden, daß wir hier, wie in der Folge, die Rudervereine ins Auge fassen, da sie unter allen die stärkste Verbreitung erlangt haben. Wird mit Bezug auf die heimlichen Verbindungen früherer Zeit von „Hauptgiftpflanzen", „Pest der Disziplin", „Atmosphäre der Gemeinheit", „kodifizierter Lüge", „Genußsucht und Arbeitsscheu", „Ungehorsam und Verhöhnung der Schulgesetze" usw. gesprochen, so lesen wir in den Rudervereinsparagraphen Sätze wie „Er bezweckt die Förderung der Disziplin und ehrenhafter Gesinnung unter seinen Mitgliedern"; „er will die körperliche Ausbildung seiner Mitglieder fördern und eine Pflegestätte straffer Zucht und kameradschaftlichen Sinnes sein"; „durch Handschlag wird der Aufzunehmende verpflichtet, jeden Konflikt mit den Schulgesetzen zu vermeiden und den Anforderungen seiner Klasse nach allen Kräften zu entsprechen"; „jeder, der in den Verein eintreten will, muß sich einer Probezeit von mindestens einem Monat unterziehen. Während dieser Zeit ist er den Gesetzen des Vereins unterstellt . . . Er kann abgelehnt werden, wenn er keinen Eifer zeigt oder sein Betragen nicht angemessen erscheint". Dazu Urteile von Direktoren „Die Zucht ist vortrefflich durch die Gewöhnung an freien Gehorsam gegenüber selbstgewählten Autoritäten" oder „Es ist nicht zweifelhaft, daß die gute Disziplin unter den Schülern am Ruderverein eine Stütze hat" u. a. m.

Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler hat eine vollkommene Umwandlung zum Bessern erfahren. Der neue Erzieher, der die schulfreie Zeit in seine Pflichtgrenzen eingebogen hat, kann sich wahrlich solcher Erfolge freuen! Er arbeitet nach dem Rousseauschen Grundsatze, daß die Ruhe eine andere Art der Arbeit sein muß. Das finstere Amtsgesicht legt er ab, fühlt sich selbst verjüngt, wenn er voll Vertrauen in den Kreis der munteren Schar eintreten kann, teilt

*) Sehr treffend sagt O. Jäger in „Lehrkunst und Lehrhandwerk", Wiesbaden 1897: „Diese Verbote, in soundsoviel Dutzenden von Paragraphen von Schulgesetzen eingefaßt, haben zunächst nur bewirkt, daß die Achtung vor dem Gesetz überhaupt bei den Schülern der oberen Klassen zurückging, da hier Gesetze waren, deren Übertretung von allemal 100 Fällen in 99 ohne jede Folge blieb." Dazu Duden a. a. O.: „Möglichst viel Freiheit, möglichst wenig Gesetze; aber als Kautel unerbittliche Strenge in der Handhabung derselben."

mit ihr Rechte und Pflichten, das Befehlen und Gehorchen und bringt in dieser Form die von Tazitus gerühmten Anschauungen unserer Altvorderen wieder zu Ehren *„plus valent apud eos boni mores quam bonae leges"!*

Wir stehen am Anbruch eines Doppel-Jubiläumsjahres. Da schaut man prüfend wohl einmal in die Vergangenheit zurück. Das Jahrhundert von 1813 bis 1913 hat die gewaltige Aufgabe des Reichsneubaues gelöst; das Vierteljahrhundert von 1888 bis 1913 erhält sein Gepräge durch die Veredlung der Jugenderziehung. Mit einer Hingabe und einem Verständnis ist an ihr gearbeitet worden, daß dieser Zeitraum sich in der Geschichte der Pädagogik ein für allemal einen würdigen Platz gesichert hat. Unter den Männern, die da berufen sind, der Völker Schicksale zu bestimmen, hat keiner das oben angeführte Goethesche Wort „Mit der Jugend müssen wir beginnen" richtiger eingeschätzt, als der Jubilar von 1913: Kaiser Wilhelm II.

Wer bei der neueren Schulgeschichte einen Augenblick verweilt und den sich weit verzweigenden Anregungen nachgeht, der muß zu dem Geständnis kommen: hier hast du eine der glänzendsten Errungenschaften deutscher Kulturentwicklung vor dir! In diesem Sinne äußert sich auch Ad. Matthias (Direktoren-Versammlung Bd. 54): „Selbstregiment bei Knaben und Jünglingen von 14—20 Jahren anzubahnen, ist das Schönste, was die Schulen künftigen Staatsbürgern mitgeben können."

Unsere Jugend ist besser geworden;*) sie begnügt sich nicht mehr mit dem inhaltlosen Nachäffen akademischer oder philiströser Gepflogenheiten, sondern verlangt ihren Anteil an den ernsten Aufgaben des Staats- und Volkslebens; dem Wesen der höheren Bildung entsprechend will sie sittlich vornehm und stolz erscheinen; im selbstverwalteten Vereinsstaate hat sie die Notwendigkeit von Gesetz und Ordnung schätzen und alles Gemeine und Niedrige verachten gelernt. Schwarzseher mögen zweifelnd den Kopf schütteln; gewiß, kleine Nörgeleien über die „Penne", kleine Scherze über Schulmeister-Sonderlichkeiten werden immer bleiben; auch die Spitznamen, von denen O. Jäger einmal sehr treffend sagt: „nur die langweiligsten Lehrer bekommen sie nicht," erhalten sich. — Wer tiefer schaut und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen versteht, verspürt das Walten eines neuen Geistes, der sich immer neue Bahnen bricht und immer neue Anhänger findet. — Erst durch die Reformen der Gegenwart ist die Schule ein getreues Spiegelbild des Staates geworden; erst jetzt verspürt man in ihr die belebende Kraft der Steinschen Gedanken.

Edle Güter hütet man mit wachsamem Auge! Aus dem Werte unseres erziehlichen Kleinods ergeben sich ernste Pflichten. Auch dieser Bau ist nicht an einem Tage erstanden, vieles noch harrt der Ergänzung und Verfeinerung. Der neue Organismus verlangt einen Stab neuer Arbeiter: als Wegeleiter der Verbände Männer mit klarem Blick, festem Willen und warmem Herzen, als Begleiter Gönner

*) Mit frischem Humor sagt Ad. Matthias in seiner „Prakt. Pädagogik für höhere Schulen", S. 121: „Wir kommen in unseren Tagen jedenfalls mit edleren Mitteln aus als der schlesische Schulmann Artelius, der in seinem Testamente bedauerte, nicht reich genug zu sein, um ein Legat zur Unterhaltung eines neuen Zuchtmeisters, mit Disziplin oder Ochsenziemer bewaffnet, aussetzen zu können".

und Geber mit idealen und — metallenen Reisemitteln. Den ersteren hat eine glückliche oder unglückliche Stunde den Namen „Protektor" gegeben — das Fremdwort verdeckt wohltätig hier, wie so oft, die Nichtigkeit des Begriffs — unter den letzteren nimmt die „Jugendgruppe" der sogenannten „Alten Herren" eine achtunggebietende Stellung ein.

Die Frage, wo die Dienstgrenzen dieser Organe liegen und inwieweit sie an den Erziehungsaufgaben der Schule teilnehmen dürfen, ohne störend oder verletzend zu wirken, ist nach Lage der Dinge verschieden beantwortet worden. Bestimmte Richtlinien gibt es also noch nicht; aber man verlangt danach, und der Zeitpunkt, sie zu gewinnen, dürfte nach Jahren der Beobachtung auch gekommen sein.

Bei der Prüfung dieser Frage werden wir zu der Parallele von Staat und Schule zurückkehren und im Vergleiche die rechtliche Stellung des Rudervereins im Jugendstaate begrenzen müssen.

Das Bürgerliche Gesetzbuch hat in den §§ 21—79 das Vereinswesen mit festen Vorschriften umrahmt. Danach sind zunächst zu unterscheiden 1. Gesellschaften ohne und 2. Vereine mit Rechtsfähigkeit.

Die ersteren sind zwanglose Gebilde. Für Rechtsgeschäfte, die im Namen des Ganzen einem dritten gegenüber in ihnen vorgenommen werden, haftet der Handelnde persönlich. (§ 54). In der Schule entsprechen ihnen die Gelegenheitserscheinungen der Lese-, Musik- usw. Kränzchen.

Rechtsfähigkeit erlangt ein Verein durch Eintragung ins Vereinsregister des zuständigen Amtsgerichts (§ 21). Er muß einen Vorstand haben, der aus mehreren Personen bestehen kann (§ 26) und ihn gerichtlich und außergerichtlich vertritt: dieser hat die Stellung eines gesetzlichen Vertreters.

Der Vorstand hat den Verein zur Eintragung anzumelden. Der Anmeldung sind beizufügen

1. die Satzung in Urschrift und Abschrift. Sie soll Bestimmungen enthalten über Ein- und Austritt der Mitglieder, Beiträge, Bildung des Vorstands und über die Voraussetzungen, unter denen die Mitgliederversammlungen zu berufen sind (§ 58),
2. eine Abschrift der Urkunden über die Bestellung des Vorstandes (§ 59).

Bei der Eintragung sind der Name und der Sitz des Vereins, der Tag der Errichtung der Satzung sowie die Mitglieder des Vorstandes anzugeben (§ 64).

Jede Änderung des Vorstandes . . . ist zur Eintragung anzumelden (§ 67); auch Änderungen der Satzungen bedürfen zu ihrer Wirksamkeit der Eintragung (§ 71). Der Vorstand hat dem Amtsgericht auf dessen Verlangen ein Verzeichnis der Mitglieder einzureichen (§ 72).

Dem Vereine kann die Rechtsfähigkeit entzogen werden, wenn er durch einen gesetzwidrigen Beschluß der Mitgliederversammlung oder durch gesetzwidriges Verhalten des Vorstands das Gemeinwohl gefährdet (§ 43).

Mit der Auflösung des Vereins oder der Entziehung der Rechtsfähigkeit, die in das Vereinsregister einzutragen sind (§ 74), fällt das Vermögen an die in der Satzung bestimmten Personen . . . . Fehlt es an einer Bestimmung der Anfallberechtigten in der Satzung, so fällt das Vermögen . . . an den Fiskus (§ 45).

Der Verein ist für den Schaden verantwortlich, den der Vorstand, ein Mitglied des Vorstands oder ein anderer verfassungsmäßig berufener Vertreter durch eine in Ausführung der ihm zustehenden Verrichtungen begangene, zum Schadenersatz verpflichtende Handlung einem dritten zufügt (§ 31).

Es kann gar nicht zweifelhaft sein, daß die Schule als Staatsgründung und Glied des Staatsganzen auf der Basis dieses Gesetzes ihre Geselligkeitspläne aufbauen muß, natürlich mit Rücksicht auf Wesen, Arbeitsart und -ziele ihrer Glieder.

Die von ihr anerkannten Rudervereine entsprechen den „Eingetragenen Vereinen" der Öffentlichkeit. Unterstellen sich die letzteren einem Ressortminister durch Vermittlung des zuständigen Amtsgerichts, so jene dem Direktorat durch Vermittlung des Protektorats. Den Vergleich im einzelnen weiter zu führen kann dem Leser überlassen bleiben; er wird dabei fühlen, daß der Ausdruck in § 43 „gesetzwidriges Verhalten" umgeprägt und auf die besonderen Erziehungsbedingungen der Schule übertragen werden muß. Stärkere Betonung aber verlangt, daß dem Protektor als amtlich bestelltem Organ, das Schule und Verein verbindet, im Verein eine verantwortliche Stellung zugewiesen und dieserhalb bei allen Vorgängen und Plänen eine ausschlaggebende Stimme einzuräumen ist. Das verlangen auch schon unsere oft unheimlichen Haftpflichtgesetze. Faßt er seine Aufgabe richtig auf, dann leidet der Reiz der Selbstverwaltung wahrlich keine Einbuße; denn das Bewußtsein, die Freude der Geselligkeit in steter Harmonie mit dem Geiste der Schulfamilie zu genießen, gibt doch der Freiheit erst die rechte Würze. Krankheitserscheinungen im Vereinsleben haben erfahrungsgemäß fast in allen Fällen ihren letzten Grund in der schiefen und matten Stellung des Protektors gehabt. Die sportliche Jugend wünscht eine Autorität über sich zu sehen; wird sie dabei von der Schule im Stich gelassen, dann ist's auch mit der Achtung vor den Gesetzen bald zu Ende; Ersatz sucht und, wie wir noch sehen werden, findet sie in der Öffentlichkeit.

Es kann nicht dringend genug gemahnt werden, diesem Kapitel die vollste Aufmerksamkeit bei Aufstellung von Satzungen usw. zu widmen. Was hier versehen wird, läßt sich schwer wieder ausgleichen. Uns sind Satzungen zu Gesicht gekommen, in denen dem Protektor ein so bescheidener Platz zugewiesen war, daß man den Eindruck empfing: er ist nur genannt, weil er nicht übergangen werden konnte. Aber freilich: der Betrieb hatte sich auch danach entwickelt!

Unserem Wassersport fehlt es in der Öffentlichkeit nicht an Wohlwollen. Zwei Gruppen verdienen besondere Erwähnung: die Männer-Rudervereine und die Altherren-Verbände. Hier wie da verdient das opferwillige Bemühen, an edler Zucht teilzunehmen, gewiß volle Anerkennung; aber es leuchtet auch ein, daß Helferdienste von außen — nach trüben Erfahrungen von früher — nur mit Vorsicht angenommen werden können. Die Ziele der öffentlichen Vereine decken sich nicht mit denen der Schule. In ihr muß an der Parole festgehalten werden: der Ruderbetrieb sei Mittel zum Zweck, nicht Selbstzweck! Er hat als zugehöriges Glied der Schuleinheit die natürliche Pflicht, ihre Ziele stets zu den seinen zu machen und auf ihrem Arbeitsplane eine fördernde, nicht hemmende Rolle zu übernehmen.

Eine eingehendere Betrachtung verlangen die Altherren-Verbände. Es sind das Vereinigungen früherer Ruderer zu weiterer Kameradschaftspflege und zur Kräftigung des Schulbetriebs durch ideelle und materielle Beihilfe. Wie ihre Tätigkeit und ihr Wesen mannigfache Formen angenommen haben, so sind auch die Urteile über ihren erziehlichen und praktischen Wert auseinandergegangen. Von der Vereine „Gunst und Haß verwirrt schwankt ihr Charakterbild in der Geschichte" — des Wassersports. — Man hat sie nach ihren Leistungen als höchst erfreuliche Folgeerscheinungen desselben bezeichnet; aber es sind auch mancherlei Klagen laut geworden. Mit dem kleinen Finger sollen sie die ganze Hand genommen, durch Dreinreden Verwirrung gestiftet, ja sogar an der Schulzucht gerüttelt haben. Es ist vorgekommen und kommt wohl noch vor, daß Schüler zu Tagungen und zum Biertrunk der jungen Alten Herren eingeladen sind; man hat es auch erlebt, daß die letzteren Feste zugunsten der Ruderer ansetzten, weil diesen die Abhaltung von schulwegen verweigert war. Da, wo eine solche Unreife der Anschauungen und Selbsterniedrigung sich zeigt, gilt es doch, mit aller Strenge durchzugreifen, unter Umständen den Verein der Schule für bestimmte oder unbestimmte Zeit aufzuheben und sein Vermögen dem „Fiskus", d. h. der Schule zu überweisen.

Immerhin sind das vereinzelte Fälle, meist aus dem Bereiche jüngerer Gründungen. Besteht erst einmal ein Altherrenverband aus Mitgliedern, die den Namen mit Fug und Recht tragen, dann ergibt sich ein wesentlich anmutenderes Bild. Gerade hier ist die Persönlichkeit des Protektors ausschlaggebend. Wie der Schülerverein, so muß auch der Altherrnverband seiner Autorität unterstehen; sonst entstehen Unklarheiten.

Der oben geführte Vergleich mit Staat und Reichsgesetz hat gezeigt, daß unsere Schülervereine ein streng monarchisches Gepräge tragen. Ist der Protektor sich dessen bewußt und führt er dementsprechend sein Regiment, dann kann eine Nebenregierung sich nicht einschieben, am wenigsten, wenn sie einen Stich ins Demokratische zeigt. Die wahre Herrschernatur wird weder von den Rechten noch von den Pflichten etwas hergeben und im Alten Herrenverband nicht mehr als einen Bundesgenossen begrüßen, der seine Ehre darin erblickt, die Schule in der Pflege guter Sitte und in der Überwachung von Zucht und Ordnung zu unterstützen. Und er wird Anerkennung finden; im Grunde genommen sind Altherrnverbände eine erfreuliche Erscheinung. Ihren Ursprung verdanken sie der gerade im neuzeitlichen Jugendsport so nachhaltig wirkenden Kameradschafts- und Freundschaftspflege. In ihm entwickelt sich eine seelische Verwandtschaft und Interessengemeinschaft, die an Bindekraft viele Zweige des Unterrichtsbetriebes überholt. Damit verknüpft sich das Pflichtgefühl, der Schule und ihren Einrichtungen den Dank abzutragen und — was nicht übersehen werden soll — die Zuversicht, daß der Jugend in der Sportbegünstigung eine Wohltat zuteil wird, deren Wert man am eigenen Leibe erprobt hat.

Von einem erfahrenen Erzieher, der den Widerspruch nicht zu fürchten braucht, stammt das Wort „Ich habe gesehen, daß das Beste, was in guten Jünglingen lebt, in Vereinen gepflegt und besser gepflegt werden kann, als in den regelrechten Schulstunden". Vielleicht haben wir ihm in die Hand gearbeitet.

Berlin-Lichterfelde. H. Wickenhagen.

Die Jungdeutschlandbewegung und die höheren Schulen.

Die von dem Generalfeldmarschall Freiherrn v. d. Goltz im Dezember 1911 ins Leben gerufene Jungdeutschlandbewegung darf mit Stolz auf das erste Jahr ihres Bestehens zurückblicken. Weite Kreise des Volkes und der Armee beteiligen sich freudig an ihr in der festen Überzeugung, in dieser Art der körperlichen, von vaterländischem Geiste getragenen Jugendpflege an ihrem Teil die Ziele zu verfolgen, die der bekannte Erlaß des Kultusministeriums vom 18. Januar 1911 aufstellt; und in ihr ist von manchen schon längst bestehenden, die leibliche Erziehung der Jugend betreibenden Organisationen die Gelegenheit ergriffen worden, sich zu einmütiger und darum erfolgreicherer Tätigkeit zusammenzuschließen. Auch die höheren Schulen könnten sich zu diesen Organisationen zählen, da sie nicht nur die geistige Ausbildung, sondern auch die sittliche und körperliche Erziehung der Jugend zu ihren Aufgaben rechnen. Trotzdem scheint es, als ob zurzeit erst verhältnismäßig wenig höhere Schulen sich der Bewegung angeschlossen haben und als ob dieser Anschluß von den vorgesetzten Behörden nicht gewünscht oder sogar widerraten wird. Tut man vom Standpunkt der höheren Schulen aus recht daran, dieser nationalen Bewegung auszuweichen oder gar in die Arme zu fallen?

Im allgemeinen werden gegen die Beteiligung der höheren Schulen an der Jungdeutschlandbewegung drei Einwände erhoben.

Erstens wird behauptet, daß die ganze Bewegung durch die Sorge um das Wohl der schulentlassenen Jugend veranlaßt sei, also lediglich die Arbeiterjugend und die Fortbildungsschuljugend beeinflussen wolle und die höhere Schule nichts angehe. Etwas Verkehrteres kann man nicht behaupten. Es ist ja nicht zu leugnen, daß die Bewegung a u c h ein Gegengewicht gegen die sozialdemokratischen Jugendvereine schaffen und a u c h dem „Elend der Schulentlassenen" steuern helfen will, von dem Richard Nordhausen in seinem Buch „Zwischen vierzehn und achtzehn" spricht. Aber gibt es denn nicht auch viel „Schulelend" unter unsern Schülern zwischen vierzehn und achtzehn? Ist denn unsere höhere Schule gegen die Einwirkung antinationaler und ungesunder Strömungen so ganz gesichert? Ist nicht gerade unsere Gymnasial- und Realschuljugend den schwersten Gefahren an Leib und Seele ausgesetzt, wenn der immer mehr in sie eindringenden Genußsucht und Blasiertheit nicht ein Riegel vorgeschoben wird? Ist nicht unseren höheren Schulen, obgleich seit Jahren die meisten Sport und Spiel planmäßig betreiben, zum Überdruß oft von Demagogen der Pädagogik, aber auch von ernsten Männern, der Vorwurf gemacht worden, daß sie die körperliche Jugendbildung vernachlässigen und ein schwächliches Geschlecht aufziehen? Nein, wer die Behauptung aufstellt, daß die höhere Schule sich mit der Jugendbewegung nicht zu befassen brauche, der belehre sich eines besseren in der reichen Jugendbewegungsliteratur oder lese doch den Aufsatz des Freiherrn v. d. Goltz „Jung-Deutschland unter dem Weihnachtsbaum von 1911". („Der Tag", 24. Dezember 1911, 2. Beilage.) Und es bedarf garnicht einmal dieses klassischen Zeugen, sondern nur einer kleinen Erinnerung: bei nationalen Bewegungen hat sonst die höhere Schule nicht fern gestanden, das weiß jeder, sondern die ihr gebührende Stellung im Vordertreffen eingenommen. Wir wollen nicht schlechter sein als unsere Väter. Wir müßten ja

schamrot werden, wenn wir in vornehmer Zurückhaltung von unserm Schulfenster aus die Arbeiterjugend unter frischen vaterländischen Weisen in geschlossenem Trupp zum Kriegsspiel hinausziehen sehen und die wundervolle Gelegenheit verpassen, die verschiedenen Bildungsschichten unseres Volkes von Jugend auf einander nahe zu bringen. In dieser Annäherung erblicken wir eine glückverheißende Nebenerscheinung der Bewegung. Uns ist nicht bekannt, daß der Versuch, sozial ungleichartige Jugendabteilungen zu einer Übung zu vereinigen, irgendwo unglücklich abgelaufen wäre; am Königstädtischen Gymnasium in Berlin haben unsere Schüler bei Übungen im größeren Verbande gern Schulter an Schulter mit ihren gesellschaftlich vielleicht tiefer stehenden Kameraden gespielt, und wir haben sogar die Freude gehabt, daß eine zu Spielleuten ausgebildete Abteilung Fortbildungsschüler uns gebeten hat, sich an unsern kleineren Übungen beteiligen zu dürfen. Wir sind mit Freuden auf diesen Wunsch eingegangen, und die Jungen, Gymnasiasten und Lehrlinge, üben sich und wetteifern in taktvollem Benehmen.

Häufiger als diesen Einwand übel angebrachter Vornehmtuerei hört man gegen eine Beteiligung der höheren Schule an der Bewegung Einspruch erheben mit dem Hinweis auf die Tatsache, daß ein großer Teil der höheren Schuljugend durch Zugehörigkeit zu dem Pfadfinderbund, zu einem Wandervogel, dem Bunde Blau-Weiß-Blau oder dgl. bereits in der Bewegung stehe; man sieht es vielleicht sogar ganz gern, wenn sich die Schüler jenen Vereinen anschließen, glaubt ein übriges getan zu haben, wenn man die Jungen zu diesem Schritt auffordert, und notiert mit Befriedigung in der Statistik, daß so und soviel Schüler dem Jungdeutschlandbunde angehören. Liegt nicht in dieser Abwendung der Knaben und Jünglinge von der Schule und ihrem Gemeinschaftsleben die Gefahr, daß der Anstalt der Einfluß auf die Erziehung entwunden oder doch erschwert wird? Daß sie sich, wenn etwa der größte Teil der Schüler zu den Pfadfindern abwandert, allmählich zu einer bloßen „Lernschule" entwickelt? Eine solche oder dem ähnliche Entwicklung des gegenwärtigen Gärungsprozesses wäre für die Schuljugend vielleicht, für den höheren Lehrerstand aber ganz sicher beklagenswert. Wohlverstanden, wir lieben die Pfadfinder und die anderen Finder und Sucher in dieser Bewegung, wir freuen uns aufrichtig ihrer Kameradschaft, aber wir wollen die Jungen, die noch auf der Schule sind, für uns behalten und hoffen, daß ihnen die alte Schulgemeinde auch das neue Leben wird bieten können. Wir hoffen sogar, dies neue Leben werde sich in die überkommenen Schulformen mit dem Erfolge einfügen lassen, daß manche oft wunderliche Forderung moderner pädagogischer Theoretiker dadurch in richtige und gangbare Bahnen geleitet wird. Aber wir Lehrer müssen w o l l e n. Wir sind — mit Recht — so ängstlich bedacht auf die Wahrung und Mehrung unserer Standesrechte; sollten wir uns nicht auch unserer Standespflicht erinnern, daß wir uns als berufene Erzieher der Jugend an einer für das deutsche Erziehungswesen fast beispiellos wichtigen Bewegung in erster Linie beteiligen müssen, nicht nur mit wohlwollendem Rat, sondern auch mit opferwilliger Tat? Wir müssen der Schule ihr Recht wahren, wir haben darüber zu wachen, daß die Herzen der Jungen uns nicht entfremdet werden. Wir Lehrer, jeder einzelne von uns, müssen uns dem Jungdeutschlandbund anschließen, und

womöglich sollte jede einzelne Schule ihren bereits festgefügten Organismus in den Dienst der guten Sache stellen.

Aber denen, die zu diesem energischen Schritte raten, wird ein ernstes Bedenken entgegengehalten. Man weist darauf hin, daß wir an unsern Schulen bereits alle möglichen Einrichtungen zur körperlichen Jugendpflege besitzen, daß die höhere Schule vor allem die Aufgabe habe, die Schüler zu g e i s t i g e r Arbeit anzuhalten, und daß wir, Lehrer und Schüler, wenn wir die vorgeschriebenen Lehrpensa erledigen wollen, bereits so belastet seien, daß wir schlechterdings nicht noch neue Nummern in unser Programm aufnehmen können. — Auf diesen Einwand ist Folgendes zu erwidern. Der stundenplanmäßige Turnunterricht genügt in unserer Zeit eben nicht mehr für die körperliche Erziehung, sonst wäre es ja überhaupt nicht zu der Jungdeutschlandbewegung gekommen, sonst hätten sich auch nicht an den meisten Schulen Rudervereine, Fußballklubs u. dgl. gebildet. Diese aber bieten nur einem geringen Bruchteil der Schüler, ausschließlich wohl Angehörigen der oberen Klassen, Gelegenheit zu körperlicher Ausbildung, während die Jungdeutschlandbewegung a l l e Schüler etwa von dem 12. Lebensjahre an heranziehen will. Wer bisher gerudert hat, möge weiter rudern; die Mitschüler werden bei den Geländespielen nicht mehr Zeit zusetzen, als sie der Ruderverein kosten würde. Ferner sind an vielen Schulen regelmäßige Bewegungsspiele längst eingeführt, meistens wohl nur für den Sommer; sie lassen sich, ebenso wie die bisher üblichen Klassen- und Schulausflüge mit dem im Sinne der Jungdeutschlandbewegung getriebenen Geländespiel, ohne daß mehr Zeit in Anspruch genommen wird, aufs prächtigste verbinden und auf die rauhe Jahreszeit ausdehnen; wird ja doch von uns im Jungdeutschlandbunde besonderer Wert darauf gelegt, daß die Jungen sich an Wind und Wetter möglichst wenig kehren. Vor allem zeigen uns die Pfadfinder, daß ihnen die Schule für ihre Übungen noch Zeit übrig läßt — da muß sie doch also wohl für alle Schüler vorhanden sein. Und was der Junge bei den Geländespielen an Ausbildung der Selbständigkeit, Stählung der Nerven, Schärfung der Sinne, Gewöhnung an Aufmerksamkeit und Umsicht gewinnt, wird ihm auch für seine geistige Arbeit zu gute kommen, so daß nicht zu befürchten ist, die Schule oder die Schüler möchten bei einer neuen Ordnung der Dinge zu kurz kommen. Der Lehrer allerdings, der fortan mit den Jungen als Führer und Helfer hinauszieht, muß erhebliche Opfer an Zeit bringen. Aber sollten wir uns von den Hunderten von Offizieren beschämen lassen, die ihre freien Tage für unsere Schüler hingeben? Und sie tun dies lediglich aus Liebe zur Sache, während wir auch noch persönliches Interesse an dem Wohlergehen unserer Jungen haben sollten und sicher auch aus diesem Verkehr mit unsern Zöglingen manchen Gewinn für unsern Unterricht heimbringen.

Stellen wir uns einmal vor, wie es an einer Schule zugeht, die dem Jungdeutschlandbunde angehört. Die Formalitäten des Beitritts sind einfach, die Bitte um Aufnahme bei der Zentralstelle wird genügen mit der Erklärung, die Schuljugend im Sinne der Jungdeutschlandbewegung ausbilden zu wollen. Ein Vertrauensmann des Kollegiums übernimmt die Vermittlung mit der Zentralstelle. Kollegen, die mit Leib und Seele bei der Sache sind, stehen ihm als Helfer zur Seite. Diese Lehrerpersönlichkeiten zu gewinnen ist die Hauptsache, die Jungen kommen

von selbst. Ausdrücklich sei bemerkt, daß militärische Ausbildung für den Führer zwar sehr angenehm, aber doch nicht unerläßlich notwendig ist. Belehrung holt man sich zunächst aus der Literatur; wir nennen nur Lions Pfadfinderbuch, Tittel „Kriegsspiele", Schäfer „Geländespiele". Die Beteiligung der Schüler ist völlig freiwillig, auf Kirche und Haus wird bei Ansetzung der Übungen Rücksicht genommen, Schüler, gegen die irgend ein Bedenken vorliegt, werden ausgeschlossen. Bei aller Frische, Freiheit und Fröhlichkeit natürlich strammste Zucht. Bei den Halbtags- und Tagesübungen grundsätzlich keine Wirtshauseinkehr. Alle 8 oder 14 Tage eine Halbtagsübung, Sommer und Winter, vierteljährlich statt dessen ein bis zwei Tagesübungen an schulfreien Tagen. Die Lehrer werden durch Vermittlung der Zentralstelle bald Fühlung mit Offizieren gewinnen und ihren Übungen in kurzer Zeit den wünschenswerten militärischen Einschlag geben können, der natürlich nicht zur Spielerei und Nachäffung militärischer Formen ausarten darf. Die an der Schule etwa schon bestehende Ruderabteilung geht gewiß gelegentlich gern auf den Vorschlag ein, mitzuwirken, wenn dem Kriegsplan ein Landungsmanöver zugrunde gelegt ist (Tittel S. 72). Die radfahrenden Schüler lassen sich bei den Geländespielen wundervoll verwerten. Einige Schüler werden als Winker ausgebildet. In den größeren Städten werden durch die fast jedesmal nötigen Eisenbahnfahrten dem einzelnen Schüler Kosten entstehen, die sonstigen Kosten für Armbinden (die zur Kenntlichmachung der Abteilungen notwendig sind, vor deren Abreißen beim Zusammenstoß mit dem Feinde aber nach unserer Erfahrung gewarnt werden muß, wenigstens bei Übungen im größeren Verbande), für Winkerabzeichen, Landkarten usw. können durch monatliche geringe Beiträge der Schüler, etwa 10 Pfennig, oder auch durch Gaben von Gönnern der Anstalt, Konzerteinnahmen u. dgl. gedeckt werden. Doch das sind alles Einzelheiten, die sich von selbst ergeben werden, sobald erst einige Lehrer die Sache mit Freudigkeit und Hingebung übernommen haben.

Und wenn wir Lehrer dies nicht tun? Wenn die Schule sich weiter der Bewegung gegenüber untätig verhält? Man bedenke, daß ringsum in allen Ländern die Jugend militärisch organisiert ist oder geübt wird, daß der Sturm, der jetzt durch Deutschland fährt, alles hinwegfegen wird, was ihm widersteht. Die Bewegung kommt zum Ziel auch ohne uns Lehrer. Aber sie kommt schneller dazu, wenn wir mitwirken. Und wir werden uns dann den Vorwurf ersparen, daß wir die Not der Zeit nicht erkannt haben.

Berlin. Kaiser.

Die deutsche Jugendbewegung.*)

Tatkräftige Arbeit hat allerorten eingesetzt mit dem großen Ziele, unsere deutsche Jugend stark, gesund und tüchtig zu machen. Aber der echt deutsche Partikularismus, der Geist der Trennung und Absonderung, macht sich auch auf

*) Der Jungdeutschland-Bund, Bundeszeitschrift des Jungdeutschland-Bundes. Schriftleitung: Generalmajor z. D. Jung, Berlin. Verlag: E. S. Mittler & Sohn, Berlin. Die Zeitschrift erscheint monatlich zweimal. Bezugs-

diesem Gebiete geltend. Während die Engländer den einen großen, über 400 000 Mitglieder zählenden und über das ganze britische Weltreich verbreiteten Verband der boy scouts haben, können wir 30 bis 40 verschiedene Verbände aufzählen, die alle an der körperlichen Erziehung der deutschen Jugend arbeiten.

Da sind zuerst die Turn- und Sportvereine: die „Deutsche Turnerschaft", der „Akademische Sportbund", der „Deutsche Radfahrerbund" und wie sie noch alle heißen mögen. Sie versuchen vor allem durch Stählung der Muskeln körperliche Kraft und Gesundheit zu erzeugen und zu erhalten. Auf einem vollkommen anderen Standpunkte stehen die großen Verbände der Wandervögel, die mit Recht fordern, daß die Jugend hinausgeführt wird in die freie Natur, und die den Wandertrieb zu wecken und zu fördern versuchen. Eine Ausbildung der Jugend in rein militärischem Sinne erstreben die Jugendwehren, die den Jungen Gewehre in die Hand geben und mit ihnen Exerzierübungen veranstalten in der Meinung, mit dieser Vorarbeit dem Heere einen Dienst zu leisten. Eine letzte Gruppe von Verbänden ist erst in jüngster Zeit auf den Plan getreten, aber dank der rührigen Arbeit ihrer Leiter schnell zur größten Bedeutung gelangt. Das sind der „Deutsche Pfadfinderbund" und der mit diesem im Kartell stehende „Bayerische Wehrkraftverein"; neben diesem noch die ungefähr auf gleicher Grundlage arbeitende „Blau-weiß-blaue Union". Die Pfadfinder erkennen den Wert der Turn- und Sportvereine vollkommen an, sind auch wie die Wandervögel der Meinung, daß unsere Jungen aus den Häusern und Straßen der Fabrikstädte in Wald und Feld hinaus müssen, daß draußen nicht nur die Stählung des Körpers, die Schärfung der Sinne anzustreben, sondern auch die Liebe zur Gottesnatur zu pflegen ist. Daneben aber haben sie die Entwicklung der moralischen Faktoren in ihr Programm aufgenommen. Mut und Willenskraft soll der Jugend anerzogen werden, ein hohes Ehrgefühl, Dankbarkeit und Höflichkeit, Liebe zu den Mitmenschen und ständige Bereitschaft überall, wo es not tut, helfend einzuspringen, vor allem aber heiße Liebe zu unserem Vaterlande. In der Pfadfinderbewegung sind als Führer Vertreter aller Gesellschaftsklassen tätig. Neben Offizieren stehen Kaufleute, Beamte und Studenten. Jeder, der ein Herz für die Jugend hat und es versteht, mit den Jungen umzugehen und ihr Vertrauen zu gewinnen, ist berufen, Führer der Pfadfinder zu sein. Ich habe als Leiter einer Berliner Abteilung schon Stunden höchsten Glücks erlebt und immer wieder beobachtet, wie leicht sich auch Großstadt-Jungen lenken und zum Guten führen lassen. Und dabei rekrutieren sich die Pfadfinder nicht nur aus den Schülern der höheren Schulen und der Volksschulen, sondern auch aus den Schulentlassenen, Handlungs-, Handwerker- und Fabriklehrlingen. Diese tragen alle die gleiche Tracht, sind Kameraden: ein tüchtiger Schritt auf dem Wege zum sozialen Ausgleich.

---

preis; vierteljährlich 75 Pf., einzelne Nummern 15 Pf. — „Der Pfadfinder" Jugendzeitung des Deutschen Pfadfinderbundes mit der Beilage „Der Feldmeister". Schriftleitung: Hauptmann M. Bayer, Oberleutnant d. L. Hornung. Verlag: Otto Spamer, Leizig. Monatlich eine Nummer. Preis des Jahrgangs für den „Pfadfinder" 1,20 M., mit Beilage „Der Feldmeister" 2,10 M. Einzelpreis 15 Pf., bzw. 20 Pf. — Jungdeutschlands Pfadfinderbuch. Herausgegeben von Stabsarzt Dr. A. Lion. Verlag: Pfadfinderverlag Otto Gnelin, München. 4. Auflage. (16.—20. Tausend) 1912. Preis 2,50 M., geb. 3,50 M., bei 10 Exemplaren 2 M., geb. 2,60 M.

Die Mannigfaltigkeit der zum Wohle der Jugend arbeitenden Verbände hat wohl manche Vorzüge im Gegensatz zu der Einheit der Bewegung in anderen Ländern. Ein jeder wird angespornt, das Tüchtigste zu leisten, um dem anderen an Arbeitserfolgen nicht nachzustehen, sondern ihm womöglich zuvorzukommen. Jedoch war eine gewisse Reiberei, eine gegenseitige Mißgunst schwer zu vermeiden. Deshalb schien es notwendig, die Gemeinsamkeit der von allen Vereinen verfolgten Ziele schärfer zu betonen und die Gegensätze durch vermittelnde Einwirkungen auszugleichen. Zu diesem Zwecke ist in dankenswerter Weise vom Feldmarschall Frh. v. d. Goltz der „Jungdeutschland-Bund" ins Leben gerufen worden.

Der Bund hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Leitung der vaterländischen Jugendbewegung in eine feste Hand zu nehmen, alle die im Grunde dasselbe wollenden, aber doch auseinanderstrebenden, häufig sich befehdenden Kräfte zusammenzufassen, die bestehenden Organisationen zu unterstützen und an Orten, in denen die Arbeit für die Jugend und mit der Jugend noch nicht aufgenommen ist, Jugendvereine zu gründen.

Über alle Gebiete des Deutschen Reichs sind die Vertrauensmänner des Bundes verteilt, die in ihren Bezirken im Sinne der Sammlung zu wirken, die Streitigkeiten zwischen den Vereinen der verschiedenen Verbände zu schlichten und den Anstoß zur Aufnahme neuer Arbeit zu geben haben.

Die Bundeszeitschrift „Der Jungdeutschland-Bund" ist ein geschickt geleitetes Blatt, das im „Amtlichen Teil" über die Leitung des Bundes, die Vertretung seiner Interessen, über die angeschlossenen Vereine und den Geschäftsverkehr Mitteilungen bringt, im „Nichtamtlichen Teil" lehrreiche und ansprechende Aufsätze und hübsche Illustrationen aus der Jugendbewegung enthält. Klar und überzeugend werden in dem Aufsatz des Amtsgerichtsrats Dr. Röhne die Gesichtspunkte erörtert, nach denen eine Regelung der jugendgerichtlichen Tätigkeit zu erfolgen hat. Oberleutnant Hermann Giehrl aus München, Schriftführer des Bayerischen Wehrkraftvereins, erzählt uns, „wie man sie fesseln kann". Die Gefahren der Pubertätszeit und deren Bekämpfungsmöglichkeit behandelt Dr. E. G. Lorenz. Er kommt zum Ceterum censeo: „Die Gründung des Jungdeutschland-Bundes ist die dringendste nationale Notwendigkeit gewesen. Denn soviel wohlgemeinte und auch erfolgreiche Einzelbestrebungen vorher im Gange waren — das Heil kann nur vom Zusammenfassen kommen, von der Erfassung der Millionen, die allen bestehenden Sportklubs zum Trotz ihre spärlichen Mußestunden in Staub und Dunst, in Versuchung und Gefahr vergeuden, so dem Moloch ohne Unterlaß Menschenopfer unerhört darbringend."

An einer Stelle wird in der Bundeszeitung auf das Pfadfinderbuch hingewiesen und dieses den Führern des Jungdeutschland-Bundes für abzuhaltende Übungen empfohlen. Im Jahre 1912 ist die vierte Auflage von Jungdeutschlands Pfadfinderbuch erschienen. Sie ist bedeutend billiger, etwas kürzer, aber inhaltlich doch reicher als ihre Vorgängerinnen und in der Tat wert, in allen Vereinen Jungdeutschlands eingeführt zu werden. Jeder deutsche Junge müßte den Ritterspiegel der Pfadfinder kennen und angehalten werden, den hohen ihm dort gezeigten Idealen nachzufolgen. Dem Führer bietet das Buch eine Fülle von Anregungen, wie er unseren Jungen zu lehren hat, gesund, kräftig und ge-

schickt zu werden, seine Sinne zu gebrauchen, zu sehen, zu hören, zu suchen und zu finden.

Auch die in jedem Monat erscheinende Zeitung des Pfadfinderbundes „Der Pfadfinder“ mit seiner Beilage „der Feldmeister“ verdient die wärmste Empfehlung. Während die Bundeszeitschrift „Der Jungdeutschland-Bund“ nur an die Führer ihre Worte richtet, wendet sich „Der Pfadfinder“ auch an die Jungen und wirkt im Pfadfindergeiste erziehend auf sie ein. Auch diese selbst kommen zu Worte und erzählen oft in ganz reizender Weise von ihren im Pfadfinderleben gesammelten Erfahrungen.

So ist die Jugendbewegung in lebendigem Fluß. Tüchtige Arbeit wird allerorten geleistet, insbesondere auch von der Leitung des Jungdeutschland-Bundes. Wenn dieser aber sein hohes Ziel, der einigende Vermittler der verschiedenen Vereine zu sein, erreichen will, so darf er es sich nicht zur Aufgabe machen, mit den Einzelverbänden in einen Wettbewerb einzutreten, sondern muß sich begnügen, die schon bestehenden Verbände kräftig zu unterstützen und einander näher zu bringen. Nicht nur gegenseitig anerkennen und dulden sollen diese sich, sondern auch zu freudigem Zusammenarbeiten bereit sein.

An der Spitze des Jungdeutschland-Bundes stehen die besten Männer unseres Volkes. Mit vollem Vertrauen dürfen wir ihrer weiteren Arbeit zum Wohle unserer Jugend entgegensehen.

Berlin. Georg Busse.

II. Programmabhandlungen 1910 u. 1911.

Griechisch.

1910.

Büsch, Th., Des Euripides Hippolyt und Racines Phädra. Ein Beispiel vom Zusammenwirken auf dem Gebiete der Schullektüre. Münstereifel, Gymnasium. Progr.-No. 629.

Veranlaßt durch das allzu günstige Urteil über die Racinesche Phädra in Rauch-Jarocharskis Schulausgabe sucht der Verfasser in seiner leider nicht in die Tiefe gehenden Vergleichung dieser Tragödie mit Euripides' Hippolytos die größere und feinere Kunst des griechischen Dichters zu erweisen. Ihres Inhaltes wegen sind m. E. gerade diese beiden Stücke wenig geeignet für eine vergleichende Betrachtung auf der Schule; will man diese aber vornehmen, so darf man weder an wichtigen Problemen (z. B. der Keuschheit des Hippolytos) stillschweigend vorübergehen, noch an dem Vorbild des Franzosen, nämlich an Senecas Phädra.

Conradt, C., Die metrische und rhythmische Komposition der Komödien des Aristophanes. 1. Teil: 1. Ἀχαρνῆς. 2. Ὄρνιθες. 3. Λυσιστράτη. 4. Θεσμοφοριάζουσαι. Greifenberg (Pommern), Gymnasium. Progr.-No. 200.

Gedanken Lachmanns, G. Hermanns und Weils aufnehmend und weiterführend, versucht der Verfasser im bewußten Gegensatz sowohl zu Zielinski wie zu Oeri die Komposition der aristophanischen Komödie zu ergründen. Er findet, daß die einzelnen Teile, in die er jede Komödie zerlegt, — ihre Zahl schwankt in den verschiedenen Stücken zwischen 5 und 8 — aus mehreren Gruppen von gleicher Reihenzahl bestehen. So bilden in den Thesmophoriazusen je 25 bzw. 5 Reihen (στίχοι) eine Einheit, in den drei anderen Stücken je 14 oder genauer je zweimal 7 Reihen. Die Abmessung dieser Kompositionsglieder ist oftmals nur mit Gewalt möglich, indem Zusammengehöriges getrennt, Verschiedenartiges verbunden und Störendes beseitigt wird. Schade daß Aristophanes keine Gelegenheit mehr hat, den Scharfsinn und den Glauben seines Interpreten zu bewundern und von ihm den Schlüssel zum Aufbau seiner Dichtungen entgegenzunehmen.

Deecke, W., Textkritische und textgeschichtliche Untersuchungen zu ausgewählten Stellen der Ilias. Breslau, Ev. Gymnasium zu St. Maria Magdalena; Progr.-No. 260.

Zuerst sucht der Verfasser die Verse 148—158; 177—187; 281—282 im 24. Buch als jüngere Zusätze nachzuweisen. Im zweiten Abschnitt rechtfertigt er an zwölf Stellen Zenodots Lesarten (I 400. 404; II 196; IV 139; XVI 223; XVII 153. 171; XVIII 400; XIX 76; XX 273 f. 331; XXII 378). Im dritten stellt er solche Varianten zusammen, die auf eine gemeinsame Überlieferung schließen lassen, und zum Schluß behauptet er, Zenodot habe, weil I 3 κεφαλάς (nicht ψυχάς) die gewöhnliche Lesart gewesen sei, die beiden folgenden Verse (I 4—5) mit dem Zeichen der Athetese versehen.

Gleue, H., Anthiphons erste und sechste Rede. Hamburg, Gelehrtenschule des Johanneums. Progr.-No. 999.

Der Verfasser gelangt auf Grund beider Reden unter Heranziehung besonders des Andokides und Aristoteles zu der Ansicht, daß βούλευσις als juristischer Terminus die „Verantwortung" bedeutet, und daß erst in der zweiten Hälfte des vierten Jahrhunderts eine besondere Klage βουλεύσεως (statt der allgemeinen φόνου) aufkam, die stets vor dem Gericht am Palladion, nicht wie früher zuweilen vor dem Areopag verhandelt wurde. Bei dieser Erörterung, in der u. a. für die Reden die Anklagen und die Gerichtshöfe festgestellt werden, hätten auch die Untersuchungen von v. Wilamowitz über *die sechste Rede* (Berliner Sitzungsbericht 1900, S. 398 ff.) und von Plene *de homicidarum in Areopago iudicio* Berücksichtigung verdient, zumal Plene zum Teil zu ähnlichen Ergebnissen gelangte.

Herbst, L., Zu Thukydides VIII. Die Unzulänglichkeit des Codex Vaticanus B. Aus dem Nachlaß mitgeteilt und bearbeitet von Frz. Müller. II. Teil. Quedlinburg, Gymnasium. Progr.-No. 343.

Diese, die vorjährige fortsetzende Veröffentlichung enthält zu den Kapiteln 11—70 Herbsts Bemerkungen, soweit sie nach dessen Ansicht den Unwert des Vaticanus beweisen. Bis Kapitel 16 liegt noch Herbsts Manuskript vor, für den Rest bietet Müller aus den vorgefundenen zahlreichen Notizblättern eine Bearbeitung. Die Veröffentlichung, die in einem dritten Teil zum Abschluß gebracht werden soll, ist für Thukydidesinterpreten lehrreich, wenn auch von Wilamowitz so absprechend über Herbsts konservative Thukydideskritik urteilte, daß Müller sich zu besonderen Worten der Abwehr für den Toten genötigt sieht.

Linde, P., Sophokles' Elektra im Verhältnis zu der des Euripides. Königshütte O.-S., Gymnasium und Realschule. Progr.-No. 276.

Der Verfasser erörtert nicht die jetzt allgemein zugunsten der Sophokleischen Elektra entschiedene Frage nach der Priorität beider Dichtungen, sondern er geht nur auf einige teils überhaupt noch nicht, teils nicht genügend verwertete Vergleichungspunkte ein und gelangt in feinsinnigen Beobachtungen zu dem Ergebnis, daß Euripides durch die versteckte Kritik, die er an dem Vorgänger übt und durch das Streben, ihn zu überbieten, seinem eigenen Werke geschadet habe.

Olzscha, F. Th., Platons Tugendlehre als Kriterium für die Chronologie seiner Dialoge. Zwickau, Gymnasium. Progr.-No. 758.

Auf Grund einer Inhaltsvergleichung der Dialoge unter dem Gesichtspunkt der Tugendlehre glaubt der Verfasser, fünf Perioden des platonischen Philosophierens unterscheiden zu können und ihnen die einzelnen Schriften in dieser

Folge zuweisen zu dürfen: I (kurz vor und nach Sokrates' Tod) Hippias minor, Hippias maior, Lysis, Charmides, Laches, Euthyphron, Apologia, Kriton; II (zwischen 399 und 392) Protagoras, Gorgias, Menon, Euthydem; III (zwischen 391 und 370) Theaetet, Symposion, Politeia; IV (nach 370) Parmenides, Kritias, Sophistes, Politicus, Philebus; V Gesetze. — Den Kratylus ließ der Verfasser beiseite, weil er sich nicht mit dem Tugendbegriff befaßt, den Jon und Menexenus wohl wegen ihrer, m. E. mit Unrecht, bestrittenen Echtheit. Das Ergebnis, in dem besonders die Ansetzung des Hippias maior, Lysis und Theaetet auffällt, kann, abgesehen von der durch das Thema bedingten Einseitigkeit schon deshalb nicht abschließend genannt werden, weil beim Gang der interessanten Untersuchung auf die neueren Resultate der vor allem deutschen und englischen Forschungen über die Ideenlehre keine Rücksicht genommen ist. Bei größerer Beachtung der Literatur hätte der Verfasser allerdings auch weitere Stützen für seine Aufstellungen finden können. So wird z. B. die von ihm behauptete Folge der Dialoge in der vierten Gruppe durch Kaluschas *Beobachtung über den rhythmischen Satzschluß* bestätigt (Wiener Studien 26 (1904) S. 190—204).

Röhrich, M., Die Stellung des Aristophanes zu den wichtigsten Fragen seiner Zeit. Stettin, König Wilhelms-Gymnasium. Progr.-No. 212.

Der Verfasser beabsichtigt nicht, das Problem wissenschaftlich zu behandeln, sondern er will durch seine Arbeit die Schüler nur *zu einem besseren Verständnis des athenischen Volkes* führen und *sie mit der Eigenart der alten griechischen Komödie und mit Aristophanes wenigstens etwas bekannt machen.* In sieben Abschnitten führt er ihnen deshalb diesen auf Grund seiner Dichtungen als Freund des Friedens vor Augen, ferner als Feind der Demagogen, der Sophisten, der neuen Erziehungsweisheit, der Vorliebe seiner Mitbürger für richterliche Tätigkeit und ihrer Überschätzung des Reichtums und zum Schluß als Gegner der damals laut werdenden kommunistischen Ideen. Abgesehen davon, daß man mit einem bloßen Resümee seiner Anschauungen über politische und kulturelle Fragen dem Dichter Aristophanes nicht gerecht wird, ist es m. E. auch nicht besonders empfehlenswert, einen *laudator temporis acti* von so ausgesprochen konservativ-agrarischer Gesinnung als Zeugen jungen Leuten vor Augen zu stellen, denen für eine korrigierende Kritik seiner Aussagen die nötigen Kenntnisse fehlen.

Schlageter, J., Der Wortschatz der außerhalb Attikas gefundenen attischen Inschriften. (Ein Beitrag zur Entstehung der Koine.) Konstanz, Gymnasium. Progr.-No. 843.

Diese Arbeit bildet den ersten Teil einer Freiburger Dissertation, die auf eine Anregung Albert Thumbs, des Erforschers der Koine, zurückgeht. In ihr wird der Wortschatz der attischen Inschriften untersucht, die dem Gebiete des ägäischen Meeres und dem Küstensaum bis hinauf nach der Krim angehören, und die sich vor das Jahr 200 v. Chr. datieren lassen, den *Zeitpunkt, bis zu dem sich die Koine im großen und ganzen vollständig gebildet hat.* Das Material ist in folgende acht Hauptgruppen geschieden, von denen aber nur die ersten fünf hier veröffentlicht werden: I. Allgemeine (d. h. zu jeder Zeit der griechischen Sprachentwicklung vorhandene) Wörter; II. Fremdwörter (besonders Semitismen); III. Dorische

Elemente; IV. Attische Wörter (insgesamt 420, möglicherweise sogar 465); V. Zweifelhafte (d. h. zuerst bei dem Nichtpuristen Xenophon belegte) Wörter; VI. Ionische Wörter; VII. Wörter mit neuer Bedeutung; VIII. Hellenistische Wörter. Der Verfasser gelangt in dieser sorgfältigen Untersuchung zu demselben überzeugenden Ergebnis wie in einer früheren, durch die hier angezeigte fortgeführten Programmabhandlung *(Zur Laut- und Formenlehre der außerhalb Attikas gefundenen attischen Inschriften)*, daß nämlich die Koine entgegen Kretschmers Ansicht nicht eine Dialektmischung sei, sondern, wie Thumb richtig behauptete, ein großattisches Produkt mit stark jonischem und schwach dorischem Einschlag.

Schnabel, W., Textkritische Beiträge zu den Hiketiden des Aechylus. Schrimm, Gymnasium. Progr.-No. 244.

Der Verfasser gibt hier eine Fortsetzung seiner in der Programmfestschrift Ostern 1908 erschienenen Aufsatzes *Textkritische Beiträge zu Äschylus.* Mit wohlüberlegten Vorschlägen sucht er diesmal sechs verderbt überlieferte Stellen zu heilen, nämlich die Verse 352. 362 f. 431. 435. 618. 646—51.

Wille, G., Bilder aus der Odyssee (Freie Übertragungen). Sangerhausen, Gymnasium. Progr.-No. 346.

Der Verfasser bietet hier in Form und Inhalt freie Übertragungen von zwanzig Abschnitten aus elf Büchern der Odyssee (I. IV—IX. XI—XIII. XXII) in der Absicht, dadurch das Interesse und die Begeisterung der Jugend für Homer zu beleben und zu steigern. Ob ihm dies gelingen wird, ist mir fraglich, da seine Nachdichtungen den Tenor des Vorbildes oftmals nicht richtig wiedergeben. Am besten scheint mir noch No. 18 gelungen zu sein (Odysseus' Heimfahrt von Scheria und Ankunft in Ithaka).

1911.

Ahrens, J., Beiträge zur Textkritik des Thukydides. Neuwied, Gymnasium. Progr.-No. 636.

Der Verfasser macht drei textkritische Vorschläge: II 13,7 streicht er als eine in den Text geratene Randnotiz eines gelehrten Lesers; IV 117,2 liest er mit Benutzung eines Zitates in den Aristophanesscholien ἕως (ὡς codd.) ἔτι Βρασίδας ηὐτύχει ἢ εἰ (ηὐτ. καί codd.), und V 15,1 ändert er unter Hinweis auf Plutarch Nic. 10 und die Erklärung des Scholiasten und mit Billigung eines Classenschen Vorschlages ἦσαν γὰρ οἱ αὐτῶν Σπαρτιᾶται (οἱ Σπαρτ. αὐτῶν codd.), πρῶτοί τε καὶ ἅμα ἐφόροις τισὶ ξυγγενεῖς. Die Berücksichtigung der neueren Literatur oder auch nur der Bemerkungen Steups im Anhang seiner Neuausgabe des Classenschen Thukydides wäre den hier angestellten Erörterungen gewiß förderlich gewesen.

Conradt, C., Die metrische und rhythmische Komposition der Komödien des Aristophanes. II. Teil: 5. Ἱππῆς. 5. Νεφέλαι. 7. Βάτραχοι. Greifenberg, Pommern), Gymnasium. Progr.-No. 201.

Der Verfasser setzt hier seine in der vorjährigen Programmbeilage begonnenen Studien fort. Auch in diesen Stücken findet er wie in den drei zuerst behandelten in der Zahl 14 oder richtiger in dem Produkt 2 × 7 die Grundzahl für die Gruppen der στίχοι. Um zu diesem Ergebnis zu gelangen, zerlegt er wieder jede Komödie

in mehrere Hauptteile, diesmal vier bis fünf, und wendet im einzelnen dieselben anfechtbaren Mittel wie früher an. Seine Theorie verliert noch mehr an Wahrscheinlichkeit, wenn v. Wilamowitz' Behauptung zu Recht besteht, daß sich in Aristophanes' Wespen sogar ein Prosaabschnitt findet (Sitzungsbericht der Berliner Akademie 4. Mai 1911).

Eskuche, G., Der Froschmäusekrieg, verdeutscht. Stettin, Stadtgymnasium. Progr.-No. 213.

Der Übersetzer, der sich in der Hauptsache an Gröschls Ausgabe hält, gibt mit Geschick *den ulkigen Heldenton des Griechen durch Vers, Sprache und Namenbildung unseres altheimischen Heldenliedes wieder.* Damit hat er auch den mit der griechischen Sprache nicht Vertrauten die Möglichkeit verschafft, diese hübsche, leider mehr genannte als gekannte Parodie einmal wirklich zu lesen. Doch hätte er wegen ihrer literarischen Bedeutung im Nachwort auch Rollenhagens *Froschmeuseler* und v. Stolbergs Übersetzung erwähnen sollen.

Goethe, A., Die Alkestis des Euripides als Schullektüre. Stettin, Marienstifts-Gymnasium. Progr.-No. 212.

Die Absicht des Verfassers geht dahin, die Lehrer des Griechischen, die von der Erlaubnis der Lehrpläne ein Drama des Euripides zu lesen, Gebrauch machen wollen, nachdrücklich auf dessen Alkestis hinzuweisen. Zu diesem Zwecke gibt er zunächst den Inhalt des Stückes wieder und charakterisiert seine Hauptpersonen, alsdann bespricht er die verschiedenen Behandlungen des Alkestismythus in der deutschen Literatur (Sachs, Spangenberg, Gluck, Wieland, Herder, v. Hofmannsthal) und, leider etwas zu kurz, in der griechischen Kunst (Sarkophagreliefs, Vasen, Wandgemälde). Ich möchte, wer sich vom Verfasser für dieses eigentümliche Stück gewinnen läßt, noch auf Grillparzers Bemerkungen in seinen *Studien zur griechischen Literatur* aufmerksam machen. (Sämtliche Werke herausgegeben von A. Sauer, Bd. XVI, S. 72 f.)

Hauck, A., Welche griechische Autoren der klassischen Zeit kennt und benützt Synesius von Cyrene? (Ein Beitrag zur παιδεία des 4. Jahrhunderts n. Chr.) Friedland i. M., Gymnasium. Progr.-No. 955.

Der Verfasser will feststellen, welche griechischen Autoren der Literaturperiode vor Alexander dem Großen der philosophisch gebildete und literarisch interessierte Bischof Synesius aus eigener Lektüre gekannt und in seinen verschiedenen Werken (Briefen, Reden, philosophischen Schriften, Predigten, Hymnen) benutzt hat. Er gelangt in seiner sorgfältigen Untersuchung zu dem Ergebnis, daß dieser Spätling, wenn er natürlich auch oftmals erst aus zweiter oder dritter Hand seine Weisheit bezog, doch viele Hauptautoren der klassischen Zeit wirklich studiert hat, also nicht nur ein Bibliophile, sondern auch ein Philologe war. Denn seine selbständige Lektüre scheint umfaßt zu haben: Homer, Hesiod, Archilochus, Alcaeus, Sappho, Anakreon, Pindar; vielleicht Euripides; sicher Aristophanes; Herodot, Thukydides, besonders Xenophon und vor allem Platon, weniger Aristoteles und kaum die Redner. Leider läßt sich für die Textherstellung der Schriften dieser Autoren aus Synesius' Worten fast kein Gewinn ziehen, vielleicht trägt daran

etwas schuld, daß seine Bibliothek zwar reichhaltig war, aber keine besonders gute Ausgaben enthielt.

Müller, H. F., Analyse der Schrift περὶ ὕψους. I. Teil. Blankenburg a. H., Gymnasium. Progr.-No. 991.

Der Verfasser, der im gleichen Jahre eine erläuternde Übersetzung der ästhetischen Schrift περὶ ὕψους bei Winter in Heidelberg hat erscheinen lassen, gibt hier eine Analyse ihrer ersten fünfzehn Kapitel (p. 1—37_{21} edit.^{3} Vahlen), d. h. der Einleitung und des ersten Hauptteils. Durch beide Arbeiten, die das Ergebnis einer intensiven Beschäftigung mit diesem kleinen aber kostbaren Buche sind, hofft er, die sprachästhetisch und stilkritisch Interessierten unter den Gebildeten, besonders unter seinen Fachkollegen, zu ihm hinzuführen. Daß gerade ihm das gelinge, was seine beiden letzten Vorgänger Meinel (Kempten 1895) und Hashagen (Gütersloh 1903) mit ihren durchaus nicht verächtlichen Übersetzungen leider nicht erreichten, wäre deshalb zu wünschen, weil er durch seine Programmabhandlung auch das Verständnis für den Aufbau der Schrift und die Originalität ihres Verfassers fördert.

Müller, M., Zur Methodik des griechischen Unterrichts. Posen, Auguste Viktoria-Gymnasium. Progr.-No. 241.

Die vorliegende Arbeit ist der unveränderte Abdruck eines Berichtes, der hergestellt ist anläßlich der Beteiligung des Auguste Viktoria-Gymnasiums an der Deutschen Schulausstellung 1910 in Brüssel. Mit Spannung wird jeder Lehrer des Griechischen, liest er diese vorausgeschickten Worte, die Abhandlung zur Hand nehmen und mit Befriedigung wird er sie nach der Lektüre wieder niederlegen. Denn aus den aufgestellten Grundsätzen und den gegebenen Anweisungen spricht eine hohe Auffassung von der Aufgabe des griechischen Unterrichts und zugleich ein gutes Verständnis für das in ihm wirklich Erreichbare. Doch schließt diese prinzipielle Zustimmung abweichende Ansichten in minder wichtigen Einzelheiten nicht aus. So möchte wohl mancher Fachmann beim grammatischen Unterricht in den Tertien und Sekunden den wissenschaftlichen Gesichtspunkt stärker betont wissen (vgl. K. Brugmanns Forderungen in seiner Schrift *Der Gymnasialunterricht in den beiden klassischen Sprachen und die Sprachwissenschaft*, Straßburg i. E. 1910) und bei der Auswahl der Schriftstellerlektüre Lysias, Platos Staat, die Lyriker und v. Wilamowitz' Lesebuch nicht mit einem mehr oder weniger höflichen Kompliment verabschiedet sehen.

Penndorf, J., Progymnasmata, Rhetorische Anfangsübungen der alten Griechen und Römer, nach den Quellen dargestellt. Plauen, Realgymnasium. Progr.-No. 786.

Der Verfasser unterrichtet nach Quintilian kurz über die Anfängerkurse in den Rhetorenschulen und gibt dann nach Aelius Theon, Hermogenes und Aphthonius eine anschauliche Darstellung vom Wesen der Progymnasmata. Wissenschaftliche Fragen im engeren Sinne werden dabei weder aufgeworfen noch beantwortet, auch die Bedeutung der Beispiele für unsere Kenntnis vom Altertum, z. B. der διηγήματα für die Erforschung der antiken Mythologie und Sagengeschichte bleibt unerwähnt und ununtersucht.

Rüter, H., Mit Dörpfeld nach Leukas-Ithaka und dem Peloponnes. I. Reisebericht, II. Grundlinien der Dörpfeldschen Hypothese. Halberstadt, Domgymnasium. Progr.-No. 331.

Der Verfasser gibt einen interessanten, durch Kartenskizzen erläuterten Bericht über eine mehrwöchige Reise nach Griechenland und Troja und eine instruktive, mit reichen Literaturangaben versehene Darstellung der Ithakahypothese Dörpfelds. Er selbst zeigt sich dabei als einen warmen Verehrer des alten und neuen Griechenlands und als einen großen Bewunderer, aber nur sehr bedingten Anhänger jenes berühmten Forschers.

Schirlitz, K., Aristoteles in der Prima des Gymnasiums. Teil I. Die Nikomachische Ethik. Stargard i. P., Gymnasium. Progr.-No. 210.

Da der Verfasser schon wiederholt mit Oberprimanern die von v. Wilamowitz in sein Lesebuch aufgenommenen Stücke der Aristotelischen Ethik gelesen hat, so bietet er hier zur kürzeren Behandlung anderer Partien und zum leichteren Überblick über das Ganze eine zusammenhängende Darstellung des Gesamtwerkes. Kommt dieser auch nicht dieselbe Bedeutung zu wie C. Ritters Inhaltsdarstellungen der platonischen Dialoge, so besitzt sie doch einen über den ursprünglichen Zweck hinausgehenden Wert. Denn der Verfasser erleichtert durch sie die Lektüre der interessanten Schrift, indem er hier die leitenden Gedanken scharf und geschickt herausarbeitet. Immerhin dürfte es sich empfehlen, für die nicht im Originaltext gelesenen Teile auch die guten Übersetzungen von Lasson oder Rolfes heranzuziehen. Denn die aristotelischen Schriften verlieren inhaltlich nicht unwesentlich, wenn man sich auf die Wiedergabe ihrer Hauptgedanken beschränkt. Nach dem Titel zu schließen, ist für später eine ähnliche Arbeit über die Politik in Aussicht genommen.

Schliack, K., Homer in Obersekunda. Kottbus, Gymnasium. Progr.-No. 92.

Auf Grund einer vieljährigen Erfahrung stellt der Verfasser einen Kanon für die Homerlektüre in Obersekunda auf. Auch wer mit seinen Vorschlägen nicht einverstanden ist, wird sie doch wohl erwogen und begründet finden. Ebenso muß das Urteil über seine erläuternden und kritischen Bemerkungen lauten. In ihnen zeigt sich von neuem, daß wir Lehrer bei unserer langsamen aber eindringenden Lektüre der Schriftwerke manche Schönheit entdecken und empfinden, die dem vorzugsweise auf die Kritik gerichteten Blicke der Universitätsdozenten verborgen bleibt.

Trendelenburg, Ad., Pausanias' Hellenika (Allgemeiner Teil). Berlin, Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. Progr.-No. 65.

Erfahrungen, die der Verfasser wiederholt bei den archäologischen Ferienkursen in Berlin gemacht hatte, führten ihn zu dem Entschluß, für einen größeren Leserkreis ein Bild zu entwerfen von der Arbeitsweise des Pausanias und von dem allgemeinen Inhalt seines Werkes. Trotz der vorzüglichen Hilfsmittel, die in Blümners und Hitzigs erklärender, in Spiros Textausgabe und in Frazers kommentierter Übersetzung vorliegen, ist diese Aufgabe doch nicht leicht. Umso freudiger muß man die Lösung ihres ersten Teiles, die hier geboten wird, begrüßen. In geschickter Weise ohne langatmige Polemik, aber unter Anführung überzeugender

Beweisgründe, unterrichtet der Verfasser zunächst über die Vollständigkeit und den Zweck des Werkes, über seine allmähliche Veröffentlichung und das Fehlen eines Gesamttitels, alsdann über die Herkunft des Pausanias, seine politischen und geistigen Interessen, seine religiösen Ansichten und literarischen Studien und zum Schluß über seinen Stil und die Textüberlieferung. Als Gesamttitel schlägt er dabei wegen der Stelle I 26,4 τὰ Ἑλληνικά vor.

Demmin i. P. Johannes Moeller.

Kunst.

1911.

Irsch, N., Romanische Bauten im Kreise Ahrweiler, ein Beitrag zur Heimatkunde. Progymnasium Ahrweiler-Neuenahr. Progr.-No. 587. 23 S. 4°.

Walter, Zur Entwicklung der mecklenburgischen Baukunst im Mittelalter. Großherzogl. Friedrich-Franz-Gymnasium Parchim. Progr.-No. 945. 16 S. 4°.

Schneider, F., Über kirchliche Fresko- und Tafelmalerei aus der Barockzeit im Gebiete der ehemaligen gefürsteten Probstei Ellwangen. Kgl. Gymnasium Ellwangen. Progr.-No. 827. 36 S. und 15 Abbildungen. 4°.

Weisser, Die Ulmer Filialgalerie als Unterrichtsstoff. Kgl. Realgymnasium und Kgl. Oberrealschule Ulm. Progr.-No. 834. 36 S. 8°.

Bimler, K., Zur Geschichte der oberschlesischen Keramik. Kgl. Progymnasium i. E., Rybnik O.-S. Progr.-No. 293. 27 S. 4°.

Hißbach, Die Region der Handwerker und bildenden Künstler in Wilhelm Meisters Wanderjahren. Großherzogliches Reformrealgymnasium i. E. Apolda. Progr.-No. 971. 25 S. 4°.

Die drei ersten Abhandlungen reihen sich von selbst in die historische Stilfolge ein. Irsch sucht vom Standpunkt der Heimatkunde, den auch der Titel betont, seinen Schülern die romanischen Bauten der näheren Umgebung innerlich nahe zu bringen und tut es, sie zugleich in den historischen, kunsthistorischen und landschaftlichen Rahmen einfügend, mit großer Wärme und pädagogischem Geschick. Daß darunter auch ein solches Kleinod sich findet wie die Sinziger Pfarrkirche, zu der auch Referent manches Mal mit seinen Schülern gewallfahrtet ist, macht die mit Abbildungen geschmückte Schrift auch für weitere Kreise lesenswert. — Auch die Abhandlung Walters betont das Wort Heimatskunst, will aber die auf niederdeutschem Boden erwachsene Backsteinkunst mehr dem allgemeinen Verständnis näher bringen. In der Tat ist die Klage über deren stiefmütterliche Behandlung gegenüber der reicheren Hausteinarchitektur nur zu berechtigt. Man hat im Westen und Süden des deutschen Vaterlandes vielfach gar keine Ahnung von der Größe dieses Stils. Neben der „eisigen Ruhe und herben Großartigkeit" dieser Bauten tritt doch auch wieder ein Streben nach heiterer Zierlichkeit hervor, und die bunten Glasuren verleihen ihnen malerische Reize ganz besonderer Art.

Wer in Kürze sich über die Entwicklung des Backsteinstils auf mecklenburgischem Boden orientieren will, findet hier alle einschlägigen Fragen übersichtlich und anregend besprochen; dann aber möchte ich ihm zurufen: Geh, sieh und staune! — Auf dem Boden der Heimatkunst bewegt sich endlich auch die Studie Schneiders; sie behandelt die barocke Fresko- und Tafelmalerei der Wallfahrtskirche auf dem Schönenberg, der Ellwanger Jesuitenkirche und der Marienkapelle in Zöbingen. Der hinreißende Schwung dieser vom italienischen Barock befruchteten, von deutschen Meistern ausgeführten Malereien, die, wie auch die zahlreichen Abbildungen erkennen lassen, teilweise das Mittelmaß weit überragen, findet besonders auch in der koloristischen Wirkung an dem Verfasser einen trefflichen Interpreten. — Ein schönes Beispiel schulmäßiger Verwertung einer kleinen, nicht aus ersten Werken bestehenden Galerie bietet Weisser. Der Gedankengang ist wesentlich systematisch — „Technisches, Raumdarstellung und Komposition, die Farbe, das Licht" lauten die Überschriften, wofür die einzelnen Bilder jedesmal die Belege abgeben. Den Schluß bildet, gleichfalls an der Hand des vorliegenden Materials, eine zusammenfassende Skizze der figürlichen und der Landschaftsmalerei. — Ein Spezialgebiet des Kunstgewerbes behandelt auf Grund von Quellenforschungen die Beilage des Jahresberichts von Rybnik. Sie stellt einen höchst interessanten Ausschnitt dar aus den landesväterlichen Bemühungen des großen Königs um Begründung und Hebung der Keramik in der neuerworbenen Provinz und wird daher auch außerhalb des Kreises „der liebevollen Verehrer der heimatlichen Scholle", für welche sie zunächst bestimmt ist, auf Leser rechnen dürfen. — Auf der Grenze zwischen Literaturgeschichte und Ästhetik bewegt sich die letzte der sechs aufgeführten Abhandlungen. Sie soll eine Probe einer größeren Arbeit sein, die es unternimmt, die vielumstrittenen Probleme der „pädagogischen Provinz" zu lösen, und tritt für „die Region der Handwerker und bildenden Künstler" den Beweis an, daß in ihr Goethe die Vorschläge dichterisch verarbeitet hat, welche er auf Wunsch des Ministers von Altenstein unter Mitwirkung des bekannten Kunstmeyer für die Reorganisation der Kunstakademie in Berlin unterbreitete. Ich glaube, daß der Beweis im wesentlichen gelungen ist, daß Goethe hier nicht, wie F. X. Kraus und Scherer meinten, Anregungen der v. Fellenbergschen Erziehungsanstalt zu Hofwil in der Schweiz verarbeitete, sondern daß er, wie er schon im I. Buch (S. 163 der Cottaschen Jubiläumsausgabe) in negativer Weise verklausuliert ankündigt, „unter dem Bilde der Wirklichkeit eine Reihe von Ideen, Gedanken, Vorschlägen und Vorsätzen" gibt, eben die, in welchen er gerade zu jener Zeit seine Ansichten über Kunsterziehung für Berlin zusammenfaßte. Zweifellos gelungen ist der Beweis, daß Goethe in der Beschreibung der Gruppe, welche Wilhelm in der Region der bildenden Künstler schaut, nicht den Amazonensarkophag des *Museo Pio Clementino* vor Augen hatte, sondern ein Werk von Rudolf Schadow, Gottfried Schadows Sohn, „Achill und Penthesilea", welches damals Aufsehen erregte.

Düsseldorf. Paul Brandt.

III. Bücherbesprechungen.

Einzelbesprechungen:

Historisch-pädagogischer Literatur-Bericht über das Jahr 1909. Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. (21. Beiheft zu den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.) Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. XI u. 348 S. 8°. 3 M.

Im Jahre 1905 erschien in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte zum ersten Male ein Jahresbericht, in dem die historisch-pädagogischen Veröffentlichungen des Jahres 1904 besprochen wurden. Unter A. Heubaums und R. Galles Leitung ist dieser Bericht bald weiter ausgestaltet worden, so daß er bereits 1908 als selbständiges Heft ausgegeben wurde. Unermüdlich haben seitdem die Schriftleiter — an Heubaums Stelle trat bald M. Herrmann — daran gearbeitet, dieser bedeutsamen Publikation der Gesellschaft eine immer vollkommenere Gestalt zu geben, eine Arbeit, die bei der großen Zahl von Mitarbeitern wahrlich nicht leicht ist. Als Muster schweben ihnen die bekannten Jahresberichte der Geschichtswissenschaft vor, die gewiß im allgemeinen ausgezeichnet sind, aber doch in der letzten Zeit durch den wiederholten Ausfall wichtiger Abteilungen nicht wenig von ihrem Werte verloren haben. Dagegen muß man von den historisch-pädagogischen Literaturberichten entschieden behaupten, daß sie immer besser, einheitlicher, übersichtlicher und vollständiger geworden sind, obwohl der vorliegende Band für 1909 leider auch bei zwölf Abschnitten Verweisungen auf die nächsten Berichte enthält. Das sollte in Zukunft nach Möglichkeit vermieden werden, da gerade eine relative Vollständigkeit ein Vorteil solcher Literaturberichte ist und sein muß.

In 34 Referaten werden im ganzen über 1300 Schriften besprochen, zumeist so, daß man einen Begriff von ihrem Inhalt, Wert oder Unwert bekommt. Im einzelnen walten natürlich mannigfache Verschiedenheiten ob, dort werden die Arbeiten in prägnanter Kürze, dort mit einer nicht immer angebrachten Weitschweifigkeit behandelt. Das wird sich nicht immer ändern lassen, und eine vollständige Gleichmäßigkeit ist auch nicht einmal wünschenswert, da die Eigenart der Mitarbeiter — es sind 34 an diesem Bande beteiligt — anziehend und interessant zu beobachten ist. In bezug auf die Vollständigkeit ist man vielleicht hier und da etwas zu weit gegangen, manches, das nicht direkt in den Literaturbericht hineingehört, oder das eine Erwähnung kaum verdient, könnte wohl wegbleiben. Im allgemeinen

aber ist die ganze große Arbeit, die eine Vorstellung von der eifrigen wissenschaftlichen Tätigkeit auf dem Gebiete der Erziehungs- und Schulgeschichte gibt, großen Lobes würdig; man wünscht ihr recht weite Verbreitung und eingehende Beachtung besonders auch in den Kreisen der Lehrer, von denen viele noch kein Verständnis für die große Bedeutung der Geschichte der Erziehung zu besitzen scheinen. Aus diesen Literaturberichten können sie recht klar erkennen, wie die Beschäftigung mit diesem Zweige der Geschichtswissenschaft nicht eine bloße Liebhaberei ist, sondern daß auch hier sich die Geschichte als Lehrmeisterin des Lebens erweist. Die Benutzbarkeit ist durch ein Autoren- und ein Namen- und Sachregister sehr erleichtert. Pietätsvoll ist dieser Band dem Andenken A. Heubaums gewidmet, der vor anderen von der Bedeutung dieser Arbeiten überzeugt war.

Greifenberg i. Po. M. Wehrmann.

Mitteilungen aus dem Frankfurter Schulmuseum. Im Auftrage der Städtischen Schulbehörden zu Frankfurt a. M. herausgegeben von Direktor Dr. Otto Liermann und Rektor Dr. Wilhelm Dienstbach. Verlag von F. B. Auffarth in Frankfurt a. M. (Jährlich 6 Hefte zu 2,50 M. Einzelhefte 50 Pf.) 1. Jahrgang. Heft 1/2.

Während die meisten größeren nichtdeutschen Staaten es sich haben angelegen sein lassen, die Interessen der Volkserziehung durch Einrichtung von Schulmuseen zu fördern, haben wir in Deutschland bisher keine größere staatliche Anstalt dieser Art. So haben denn bereits seit einer Reihe von Jahren eine Anzahl deutscher Städte eigene Schulmuseen gegründet, und seit 1910 besitzt auch Frankfurt a. M. eine solche zentrale Sammelstelle. Um die Sammlungen des Museums auch der Allgemeinheit nutzbar zu machen und dadurch das Interesse am Frankfurter Schulwesen zu heben und die Entwicklung des Museums zu fördern, erscheinen von jetzt ab im Auftrage der städtischen Schulbehörden die „Mitteilungen aus dem Frankfurter Schulmuseum". Die beiden ersten Hefte dieses Museumsorgans bringen nach einigen einführenden Worten der Schriftleitung Aufsätze von F. W. Schmidt (Zur Geschichte des Frankfurter Schulmuseums); A. Linker (Friedrich August Finger, der Vater der Heimatkunde); Fr. Bothe (Die Verwertung der Heimatkunde im historischen und staatsbürgerlichen Unterricht der Frankfurter Schulen); K. Hahn (Frankfurter Münzen als Anschauungsmittel im Unterricht); K. Eckhardt (Neuere Leseapparate); E. Riegel (Modellreihen aus den Modellierkursen für Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen); W. Dienstbach (Alte und neuere Literatur zur Heimatkunde). Wenn auch der Inhalt der meisten dieser Aufsätze speziell auf Frankfurter Verhältnisse Bezug nimmt, wird doch auch der dem Frankfurter Schulwesen ferner Stehende aus ihnen mancherlei Belehrung und Anregung schöpfen können. Gute Illustrationen begleiten den Text, die Ausstattung der Zeitschrift ist sauber und geschmackvoll.

Berlin. E. Mosch.

Knabe, Karl, Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart. Leipzig 1910. B. G. Teubner. 108 S. 8°. geb. 1,25 M.

Das Bändchen der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" ist eine Art Fortsetzung der im Jahrgang XI. (1912) S. 683 von mir besprochenen Geschichte des deutschen Schulwesens, in welchem die Geschichte der Gegenwart naturgemäß bei dem vorgeschriebenen Umfang dieser Sammelbändchen etwas zu kurz kommen mußte. Auch war im Jahre 1905 die Reform des Mädchenschulwesens noch nicht so weit fortgeschritten, daß eine möglichst abschließende Darstellung gegeben werden konnte. Das ist jetzt der Fall, und wir haben nun bei Knabe eine höchst dankenswerte Darstellung, durch die sich jeder, der Interesse daran hat, gut informieren kann. Auf diesem Gebiete ist ja aber noch alles so im Wechsel und Werden, daß die Vollständigkeit nur eine vorläufige sein kann. Anders ist es mit der Darstellung der Reform der höheren Knabenschulen. Hier kann die Darstellung zu einer größeren Ruhe gelangen und kann die Zukunftsfragen, die noch zu lösen sind, unter dem Schutz jener Ruhe in angemessener Form besprechen. Das tut Knabe denn auch z. B. bei der Besprechung der Frankfurter Reformschulen, der Bewegungsfreiheit, des Themas „Mehr Freude an der Schule", der Frage der Arbeitsschule, der Landerziehungsheime und vielen anderen Fragen (auch aus dem Gebiete des Universitätswesens), welche noch der letzten Beantwortung harren.

Ein guter Führer also auf dem Gebiete des gesamten Unterrichtswesens und ein sicherer Führer, weil die Statistiken und die tabellarischen Übersichten geschickt ausgewählt und geschickt zusammengestellt sind und eine sichere Unterlage für die richtige Beurteilung der tatsächlichen Verhältnisse bilden.

Berlin. A. Matthias.

Bruchmüller, W., Der Leipziger Student 1409—1909. (Aus Natur und Geisteswelt. 273. Bändchen.) Leipzig 1909. Teubner. 8°. IV u. 142 S. 1,25 M.

Das zur Feier des 500 jährigen Jubiläums der Universität Leipzig erschienene Buch enthält in sieben Kapiteln gut entworfene und anregend geschriebene Schilderungen des Leipziger Studentenlebens in fünf Jahrhunderten. Der sechste Abschnitt, in dem das 18. Jahrhundert behandelt wird, ist vielleicht von dem allgemeinsten Interesse, da man aus ihm das Leben und Treiben in der Stadt und Universität zu der Zeit kennen lernt, als Lessing und Goethe dort weilten. Die Schilderung, die letzterer von den Zuständen gibt, darf nach Bruchmüllers Darlegung nicht als allgemein gültig angesehen werden. Goethe gehörte zu der kleinen Zahl recht wohlhabender Studenten, für die Leipzig ein Klein-Paris war.

Greifenberg i. Po. M. Wehrmann.

Jung-Deutschland 1913. Kalender des Jung-Deutschland-Bundes. Herausgegeben von Richard Nordhausen. Mit zwölf Kalenderleisten nach Originalzeichnungen von C. Zander, Berlin, Silhouetten von Th. Crampe, Berlin, und vielen Illustrationen. Berlin, Wilhelm Süßerott. Kalendarium, Blätter für Notizen, Anzeigen etc. und 265 Seiten Text. 8°. geb. 1 M.

Das Buch unterrichtet gut über Ziele und Wege der Jungdeutschland-

Bewegung und verdient darum auch die Beachtung der höheren Schule. Etwa dreißig Aufsätze von Männern, die bei dieser Bewegung in erster Reihe stehen, wie Frhr. v. d. Goltz, E. v. Schenckendorff, R. Nordhausen, H. Giehrl, Stabsarzt Lion, behandeln in frischem Ton und mit sachverständigem Urteil die Aufgaben des Bundes, das Wandern, das Kriegsspiel, Rudern, Schwimmen, Turnen, kurz, die körperliche Jugendbildung, wie sie von der Jungdeutschland-Bewegung angestrebt wird. Einige Stücke sind beschreibenden und erzählenden Inhalts, vorwiegend aber hat das Buch einen programmatischen Charakter. Wohl im Sinne der Jugend, für die der Kalender doch in erster Linie bestimmt ist, wünschen wir ihm für die Zukunft eine Vermehrung der Erzählungen und Beschreibungen; und wenn dann statt der in ihrer Menge ermüdenden und oft wertlosen Sportbilder und Gruppenphotographien auch Bilder von deutschen Landschaften — wie hier schon bei dem Aufsatz „Vom Wanderrudern" — und Städten, oder auch Reproduktionen guter deutscher Kunst geboten werden, kann er sich zu einem Hausbuch ausgestalten, das durch die Hand der Jungen auch den Weg zu den Herzen der Eltern findet und in weiten Volkskreisen bei der ihm durch den billigen Preis leicht gemachten Verbreitung großen Segen stiftet.

Berlin. Paulus Kaiser.

Nationale Jugendvorträge. Veranstaltet von der Ortsgruppe Karlsruhe des deutschen Ostmarkenvereins. 1. Jahrgang 1910. Mit einem Anhang: Statistische Übersichten sowie einer zweifarbigen Kartenskizze. Leipzig und Berlin. B. G. Teubner. 8°. 109 S. geh. bei Einzelbezug 1,20 M., bei Bezug von mindestens 25 Stück 1 M., bei Bezug von mindestens 100 Stück 0,75 M.; die Einzelvorträge je 0,40 M., bzw. 0,30 M. und 0,25 M.

Den vier Vorträgen, die das vorliegende Heft zusammenfaßt, hat der Vorstand der Ortsgruppe Karlsruhe des deutschen Ostmarkenvereins außer einem kurzen Vorwort vorausgeschickt 1. eine Ankündigung dieser Vorträge, 2. die Vortragsordnungen, 3. die Begrüßungsansprache des Vorsitzenden der Ortsgruppe, Herrn Oberschulrats Geh. Hofrats Mathy, am 18. Januar 1910, 4. einen Schlußbericht des Vorstandes im März 1910. Diese Schriftstücke, zusammen 16 Seiten einnehmend, geben genauere Auskunft über Ziel, Ausführung, Aufnahme und geplante Fortführung des eigenartigen neuen Unternehmens.

„Die Nationalen Jugendvorträge" haben es sich zur Aufgabe gestellt, „der heranwachsenden Jugend, zunächst den Besuchern der beiden obersten Klassen der höheren Knaben- und Mädchenanstalten einschließlich der Seminare Karlsruhes, und zwar unter ihrer eigenen Mitwirkung in musikalischen und deklamatorischen Vorträgen eine Geist und Gemüt zugleich erfassende Einführung in das Wesen und die Lebensbedingungen unseres deutschen Volkes und unseres deutschen Reiches zu bieten, um so Wunsch und Willen in ihnen zu wecken, einst ihre Pflichten gegen sie treu und hingebend zu erfüllen"; in diesen Worten faßt der vorgedruckte Prospekt den Zweck und die Art der Ausführung der Vortragsabende zusammen. Das Unternehmen ist ein Versuch, der staatsbürgerlichen Erziehung

der deutschen Jugend zu dienen, die noch nicht in den Streit der Parteimeinungen hineingezogen ist und auch durch diese Vorträge nicht hineingezogen werden soll, da sie sich von jeder politischen, konfessionellen oder sonstigen Parteinahme fernhalten sollen (S. 6). Der Vorstand des deutschen Ostmarkenvereins, der diesen sehr dankenswerten Versuch gemacht hat, bedauert, daß er aus räumlichen Rücksichten noch nicht daran denken kann, auch die jugendlichen Arbeiter und Arbeiterinnen heranzuziehen, für die solche Veranstaltungen an sich noch eine viel höhere Bedeutung haben würden als für die — männliche und weibliche — Jugend der verschiedenen höheren Schulen (S. 10). Übrigens werden auch die Angehörigen der Schüler und Schülerinnen, in erster Linie deren Mütter, soweit der Raum reicht, als Gäste eingeladen. Man hofft, so der politischen Gleichgültigkeit weiter Kreise unserer sogenannten Gebildeten und besonders der Vermögenden erfolgreich entgegenzuwirken. Die musikalischen und deklamatorischen Vorführungen einzelner Schüler und Schülerinnen, sowie der verschiedenen Schulchöre umrahmen stimmungsvoll die Vorträge, die von Professoren der verschiedenen höheren Lehranstalten Karlsruhes gehalten werden. Vom 18. Januar bis 17. März 1910 haben vier solcher Vortragsabende stattgefunden, deren letzten der Großherzog von Baden durch seine Anwesenheit ausgezeichnet hat.

Die Forderung eines staatsbürgerlichen Unterrichts als eigenes Unterrichtsfach in den Schulen, womöglich in den Volksschulen, nach dem Beispiel Frankreichs und der Schweiz wird mit Recht als unerfüllbar abgewiesen (S. 13); die Vortragsabende sollen zur Ergänzung des Unterrichts dienen. Es soll in ihnen nicht eine neue Unterrichtsstunde zu vielen hinzutreten, sondern jeder solche Abend soll für die Jugend zu einer Weihestunde werden, zu vaterländischer Gesinnung und Tat begeisternd.

Von Laien ausgehend hat das Unternehmen verständnisvolle Unterstützung bei dem badischen Kultusministerium und an anderen wichtigen amtlichen Stellen sowie bei den Direktoren und Lehrern der sämtlichen höheren Unterrichtsanstalten der Stadt gefunden; man hofft auch auf Mitwirkung der anderen nationalen Vereine Karlsruhes. Bei dem stetigen Andrang der Schüler und Schülerinnen zu den Vortragsabenden, der von dem vorhandenen Bedürfnis zeugt, hofft man, diesen ersten Versuch in den folgenden Jahren zu wiederholen und die je vier Vorträge eines jeden Jahres gedruckt in einem Bändchen zu vereinigen; bei Abnahme einer größeren Anzahl von Exemplaren finden die oben mitgeteilten Preisermäßigungen statt.

Die vier Vorträge des ersten Winters sind: 1. Grundzüge der nationalen und staatlichen Entwicklung Deutschlands. Von Dr. Peter Pfeffer, Professor an der Oberrealschule. 20 Seiten. 2. Die neuzeitliche Entwicklung der deutschen Sprache. Von Dr. Karl Ott, Professor am Mädchengymnasium. 20 Seiten. 3. Die neuzeitliche Ausbreitung des Deutschtums über See. Von Gustav Rieger, Professor am Realgymnasium. 18 Seiten. Mit einem Anhang: Statistische Übersichten, zusammengestellt von Major a. D. Kreßmann. 15 Seiten. 4. Die Ausbreitung des Deutschtums nach Osten. Von Karl Lang, Professor am Großherzogl. Gymnasium. 20 Seiten. Mit einer Kartenskizze. Die statistischen Übersichten zu dem dritten Vortrage, von der Ortsgruppe des deutschen Ostmarkenvereins unter amtlichem Beistande ausgearbeitet, haben so großen Beifall gefunden, daß ein Massenabdruck

veranstaltet werden konnte, der ermöglicht, den Preis bei einem Bezuge von mehr als 1000 Stück auf $1^1/_2$ Pf., bei kleinerem Bezuge auf 2 Pf. für das Stück zu stellen. Sie bringen Material über 1. Die deutsche Nation nach Volkszahl, Vermögen usw. 2. Die deutschen Schutzgebiete. 3. Die Überseeische deutsche Auswanderung. 4. Die Flotten. 5. Deutschlands Anteil am Welthandel. 6. Deutschlands Anteil am Seeverkehr; wo nötig, sind stets zur Vergleichung die entsprechenden Zahlen der wichtigsten anderen Länder angegeben. Auch neben den ausgezeichneten Flottenbroschüren und -tabellen von Direktor Rassow dürften diese Übersichten von Nutzen sein.

Die Kartenskizze veranschaulicht die Ausbreitung der ostdeutschen Kolonisation durch Anwendung der roten Farbe für die Grenzen und die deutschen Exklaven in fremdsprachlichem Lande recht deutlich.

Die Vorträge entsprechen sämtlich dem Zwecke der Veranstaltung nach Form und Inhalt vortrefflich; nur dürfte der über die neuzeitliche Entwicklung der deutschen Sprache, reich an feinen und anregenden Bemerkungen, vielleicht etwas schwierig für die Fassungskraft der jugendlichen Hörer sein.

Die Absicht, wissenschaftlich Neues zu bringen, hat den Vortragenden naturgemäß ferngelegen; zu Ausstellungen bieten die Vorträge wenig Anlaß. Immerhin möchte ich einige Bemerkungen dazu machen.

S. 30 heißt es: „Die Grundpfeiler der konstitutionellen Monarchie bilden das Wahlrecht des Staatsbürgers und die Ministerverantwortlichkeit", und es ist bemerkt, daß in einigen Staaten die Volksvertretung das Recht hat, in gewissen Fällen die Minister vor ihr Forum zu rufen. — In Preußen hat sie dies Recht bekanntlich nicht, und man könnte daher meinen, es bestehe dort keine konstitutionelle Monarchie. Es wäre wohl richtiger, schärfer zwischen der politischen und der juristischen Verantwortlichkeit der Minister zu unterscheiden. Die juristische ist nach Treitschke („Politik" II, 155) von sehr zweifelhaftem Werte und gehört nach ihm in die Zeit der Schlosser und Rotteck, in eine überwundene Epoche konstitutioneller Doktrin (II, 160); die Ministerverantwortlichkeit in dem meist üblichen Sinne als den einen Grundpfeiler der konstitutionellen Monarchie zu bezeichnen, dürfte irre führen.

Die nach englischem Muster bei uns üblich gewordene, teilweise direkt aus der Telegraphie entnommene Einführung völlig sinnloser, durch Zusammenstellung der Anfangsbuchstaben mehrerer selbständiger Worte entstandenen Neubildungen, wie „Ila", „Hapag", „Hakatisten", Kaffee „Hag" würde ich trotz ihrer praktischen Brauchbarkeit nicht mit dem Gleichmut des Verfassers auf S. 38 anführen, sondern als unorganische Monstrositäten charakterisieren und vor ihnen nachdrücklich warnen.

Wenn Moltke eine neue Heeressprache geschaffen hat gegenüber der unwirklichen, oft unverständlichen Buchsprache, so fällt mir in der Probe, die Herr Professor Lang von dieser neuen Sprache in einer, wie es scheint, von ihm stammenden Cäsarübersetzung gibt, das mir völlig neue und unverständliche Wort „d i e G e b ü c k e" auf; es scheint so etwas bedeuten zu sollen wie „die dichten Hecken"; in diesem Falle scheint mir der Vorzug der Verständlichkeit bei der alten Sprache zu liegen (S. 40). Auch das Wort „d i e V o l k s s c h a f t" (S. 41)

befremdet mich; es bedeutet nach dem Zusammenhange ganz dasselbe wie „das Volk". Das neue Wort „a t e m n a h" (S. 42) scheint mir auch keine sehr glückliche Bildung.

Erfreulich ist die Abweisung der künstlichen „Weltsprachen" Volapük und Esperanto, denen mit Recht nur ein ganz beschränkt praktischer Wert im kaufmännischen Notizenwechsel zugeschrieben wird (S. 55).

Der Satz „Weltsprache im Sinne des Englischen mit seiner praktischen Grammatik ist unsere deutsche Sprache n o c h (sic!) nicht" (S. 56) ist etwas sehr zukunftsfreudig gehalten. Solange wir die Siedlungskolonie, die Millionen deutscher Bauern und Bürger aufnehmen kann, das „Neue Deutschland" über See, nach dem wir immer mehr Grund haben uns zu sehnen, noch nicht besitzen, hat die deutsche Sprache wenig Aussicht, sich dem Englischen entsprechend auszubreiten. Sir Charles Dilkes Wort *„the world is rapidly becoming English"* gilt heute mehr als je; selbst in den Vereinigten Staaten hat nach dem Urteil der besten Kenner, wie Wilhelm von Polenz sich ausdrückt, „das Deutschamerikanertum nur eine Gegenwart, aber keine Zukunft" und mit ihm die deutsche Sprache. Wir mögen das noch so tief beklagen, dürfen uns aber darüber nicht täuschen.

Eine erfolgreiche Weiterentwicklung des Deutschtums in Brasilien und in Südamerika überhaupt wird im wesentlichen nicht durch die Landankäufe deutscher Kolonisationsgesellschaften seit 1897, auf die S. 64 hingewiesen wird, bestimmt werden, so schätzenswert diese sein mögen, sondern dadurch, ob die Vereinigten Staaten mit der Zeit selbst ihre Monroedoktrin als veraltet und für sie selbst schädlich erkennen werden. Münsterberg hält dies in seinem berühmten Buche „Die Amerikaner" für sicher; Coolidge, der Geschichtsprofessor an der Harvard-Universität, gibt in seinen Vorträgen über „die Vereinigten Staaten als Weltmacht" 1908 immerhin einigen Bedenken gegenüber dem Dogma der alleinseligmachenden Monroedoktrin Ausdruck; hoffen wir das Beste!

Ob man wirklich an eine deutsche Besiedelung der Euphrat- und Tigrisländer denken kann — nach Wiederherstellung der alten Bewässerungsanlagen und Vollendung der Bagdadbahn? (S. 68). Für Deutschland wären jedenfalls auch diese Ansiedler verloren!

Die Deutschen auf römischem Boden in der Zeit der Völkerwanderung sind weniger „der fremden höheren Kultur erlegen" (S. 76), als vielmehr wegen ihrer geringen Volkszahl, auf die neuerdings namentlich H. Delbrück aufmerksam gemacht hat, von der Überzahl der Besiegten aufgesogen worden. Das Ausschlaggebende der Volkszahl bei solchem Völkerringen muß aufs stärkste betont werden; der Kulturstand, so wichtig er auch ist, spielt daneben nur die zweite Rolle.

Oberschlesien „den heutigen Hochsitz des Polentums" zu nennen (S. 85), scheint, so sehr sich dort unter den früher national indifferenten „Wasserpolaken" in den letzten Jahrzehnten ein polnisches Nationalgefühl entwickelt hat, nicht berechtigt; eher könnte man Galizien so nennen, oder auch Teile der Provinz Posen.

Kaiser Wilhelm I. ist nicht der erste deutsche Kaiser gewesen, der Nord- oder Ostsee gesehen hat (S. 86), sondern Karl IV., der in Lübeck war.

Nach der Darstellung auf S. 92 sieht es so aus, als ob die Polonisierung der deutschen Bauern in den Bamberger Dörfern um Posen schon in der Zeit Friedrich

Wilhelms IV. vollendet worden sei. Doch haben diese noch unter Wilhelm I., unter dem Ministerium Bismarck die preußische Regierung um deutsche katholische Priester gebeten; der Konflikt im Innern und die große auswärtige Politik nahmen aber deren Aufmerksamkeit so in Anspruch, daß man nicht auf sie hörte, und so hat sich dieses unglaubliche Stück Geschichte im Mittagslichte der ruhmvollsten Zeitepoche abgespielt, die wir im neunzehnten Jahrhundert erlebt haben.

Posen. Heinrich Weber.

Natorp, P., Volkskultur und Persönlichkeitskultur. 6 Vorträge. Leipzig 1911. Quelle und Meyer. VI u. 176 S. gr. 8°. geh. 3 M., geb. 3,60 M.

Unter dem Titel „Volkskultur und Persönlichkeitskultur" veröffentlicht Natorp sechs Vorträge, von denen die ersten fünf im Herbst 1910 gelegentlich einer der vom „Rhein-Mainischen Verbande für Volksbildung" veranstalteten „Volksakademien" in Wetzlar gehalten sind. Diese „Volksakademien" sind „periodische Zusammenkünfte, welche nicht unmittelbar der praktischen Volksbildungsarbeit, sondern dem gegenseitigen freien Austausch und der theoretischen wie praktischen Belehrung aller solcher gewidmet sind, die in der Volksbildungsarbeit stehen, aber in ihr nicht stillstehen, sondern weiter und weiter kommen möchten." Die damals gehaltenen Vorträge, die die theoretische Grundlage zu diesen auf alle Zweige der freien Volksbildungsarbeit eingehenden Verhandlungen abgeben sollten, sind sämtlich der Volkskultur gewidmet, wobei Volkskultur im Sinne freier Gemeinschaft verstanden ist; die persönliche Seite der Bildungsfrage nach ihrer Eigenheit zur Geltung zu bringen, ist die Absicht des letzten, in Marburg und München gehaltenen Vortrages „über Freiheit und Persönlichkeit". Natorp geht von der Überzeugung aus, daß Volkskultur und Persönlichkeitskultur nicht himmelweit verschiedene Dinge seien, sondern beide sich gegenseitig bedingen; daß Freiheit und Gemeinschaft, folglich auch Pflege der Persönlichkeit und Pflege des Volkstums, unbedingt zusammengehören, daß echte Freiheit der Person nur in festgegründeter Gemeinschaft, echte Gemeinschaft nur in freier Entfaltung persönlicher Bildung gedeihen kann.

Natorp beabsichtigt mit seinen Vorträgen eine Art System der gesamten Volksbildung von der Wiege bis zur Bahre in Anlehnung an das praktische Wirken und die Grundsätze Pestalozzis zu entwerfen. Demgemäß behandelt der erste, einleitende und vorbereitende Vortrag Pestalozzis „soziale Pädagogik", der zweite „Haus- und Schulerziehung als Fundamente der Volkskultur"; das Thema der drei letzten Vorträge bilden die Erziehung der schulentlassenen Jugend sowie die Bildungsarbeit an den Erwachsenen in intellektueller und technischer, in sittlicher, ästhetischer und religiöser Hinsicht. Natorp will das ganze Erziehungswesen auf eine andere Grundlage gestellt wissen. Es kommt ihm darauf an, dem Volke selbst die Erziehungspflicht an seinen Kindern wieder allgemein zum Bewußtsein zu bringen und es in die Lage zu versetzen, sie erfüllen zu können. Alle Bevormundung durch Staat und Gemeinde, die jetzt die Erziehungsarbeit vom frühesten Alter an in die Hände nehmen, will er ausgeschaltet sehen: die neuen Einrichtungen, wie sie ihm vorschweben, sollen von Anfang an

darauf gerichtet sein, die Selbstverantwortlichkeit, die eigene Beteiligung des Volkes, Selbstkontrolle zu wecken und dauernd zu sichern. Die Losung heißt hier wie in allem Dezentralisation, freie, aber auf Selbstkontrolle gegründete Gemeinschaft und Vereinigung derer, die durch gleiche soziale Stellung, gleiche Lebensbedürfnisse und gleiche Erwerbsmöglichkeiten aufeinander angewiesen sind. Diese freien Vereinigungen, die die Erziehung des Nachwuchses vom frühesten Alter an in die Hand nehmen, sollen sich an Wirtschaftsgemeinschaften, Genossenschaften anschließen, die nun alle gemeinsamen Einrichtungen für die körperliche und geistige Erziehung der schulpflichtigen und schulentwachsenen Jugend, weiter aber auch für die intellektuelle und technische, die ästhetische, sittliche und religiöse Bildung der Erwachsenen zu treffen haben. In dieser Verbindung der Erziehungsverbände mit wirtschaftlichen Organisationen sieht Natorp einen ganz besonderen Vorteil: es würde durch sie erreicht, daß die gesamte Erziehungsorganisation etwas von obligatorischem Charakter erhielte, ohne äußerer Zwangsmittel zu bedürfen, da, wer sich von ihr ausschlösse, damit zugleich der wirtschaftlichen und sonstigen Vorteile dieser Vereinigungen verlustig ginge. Auf der anderen Seite aber würde die Erziehung innerhalb solcher Verbände, eben durch die Vereinigung aller genannten Zwecke, von selbst zugleich sittliche Erziehung auf der gesunden Basis einer auf Solidarität gegründeten Gemeinschaft werden.

Der Gedanke eines Erziehungssystems, wie es Natorp vorschwebt, eines Systems genau ineinander greifender und aufeinander berechneter Erziehungsmaßregeln, die das Leben des Menschen von der Wiege bis zur Bahre begleiten und eine strenge innere Einheit der gesamten Erziehung verbürgen, hat etwas ungemein Ansprechendes und Bestechendes für sich, und niemand, der für die Erziehung und Bildung unseres Volkes in intellektueller und sittlicher Hinsicht Interesse hat, wird an den Ausführungen des Marburger Philosophen, der ähnliche Gedanken auch in einer Reihe von anderen Schriften entwickelt hat, vorübergehen dürfen. Wer Herz hat für sein Volk und nicht blind ist gegen die tiefen Schäden, die, besonders auf sittlichem Gebiete, in das Leben unseres Volkes sich eingefressen haben, wer je mit Wehmut und Betrübnis eingesehen hat, wie ergebnislos oft die Erziehungsarbeit unserer Schulen verläuft, oder einen Einblick getan hat in die oft geradezu entsetzliche Verwahrlosung der schulentlassenen Jugend in den großen, mitunter aber auch kleinen Städten und selbst auf dem Lande, der wird auch nie bezweifeln wollen, daß unsere Zeit gebieterisch danach verlangt, daß die dazu Berufenen sich nach neuen Bahnen, auf denen die Erziehungsarbeit bessere Erfolge zu erringen vermag, umsehen. Daß die Verwirklichung der in Natorps Buche entwickelten Ideen einen gewaltigen Schritt vorwärts bedeutete, wird jedem einleuchten, die Möglichkeit ihrer Verwirklichung aber manchem mehr als zweifelhaft erscheinen. Zwar sagt Natorp selbst, daß die Versammlung von fast ausnahmslos erfahrenen Praktikern, denen er seine Ideen vorgetragen habe, diese kaum in einem Punkte als unausführbar bezeichnet, ja ihn versichert habe, daß viele seiner Forderungen ganz oder fast ganz so an mehreren Stellen selbständig, in lediglich praktischem Versuche schon gefunden und in der Ausführung bewährt seien. Aber da handelt es sich doch wohl um diese oder jene bestimmte Einzelforderung, nicht um die Durchführung des Ganzen, des Systems, dessen Verwirk-

lichung wohl für lange Zeit, vielleicht für immer, ein frommer Wunsch bleiben wird. Die Erziehungsarbeit hat allzu lange Zeit in den Händen von Kirche, Staat und Gemeinde gelegen, die Masse des Volkes ist ihr so gut wie ganz entfremdet: Interesse für diese Arbeit wieder zu erwecken, dem Volke seine Pflicht, sich ihrer wieder anzunehmen, zum Bewußtsein zu bringen, wird die schwierigste Aufgabe sein, eine Aufgabe, die überhaupt nicht zu lösen ist, solange, wie es jetzt leider der Fall ist, das Interesse der meisten und stärksten Volksschichten dem Materiellen zugewandt ist.

Eine eigenartige Behauptung des dritten Vortrages (S. 68) kann ich nicht unwidersprochen lassen, nämlich, daß Vereinigungen gegen den Alkohol auf höheren Schulen von den „hochweisen Gymnasialdirektoren" planmäßig bekämpft würden. „Der Primaner soll trinken, allerdings nur zur vorgeschriebenen Zeit am vorgeschriebenen Orte! Man fragt sich vergebens: wie ist solche Weisheit zu begreifen, bei Männern, die an so verantwortlicher Stelle mit der Erziehung unserer besten Jugend betraut sind?" Derartige Worte aus solchem Munde wirken eigenartig und müssen mit aller Entschiedenheit zurückgewiesen werden, zumal, wenn die Quelle solcher Behauptungen so zweifelhaft ist wie im vorliegenden Falle (Natorp verdankt seine Mitteilungen einem jungen Manne, der erst das Lehrerseminar, dann noch ein Gymnasium besuchte und dort besonders gegen den Alkohol kämpfte, wahrscheinlich in einer Form, die sich sein Direktor verbitten mußte): ich habe sehr viele Direktoren in den verschiedensten Gegenden unseres Vaterlandes kennen gelernt, habe aber noch keinen getroffen,*) auch noch von keinem gehört, auf den die Bemerkung des Marburger Gelehrten paßte.

Gotha. L. Mackensen.

Eisler, Rudolf, Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Historisch-quellenmäßig bearbeitet. 3 Bände. Dritte, völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin 1910. Mittler & Sohn. VIII u. 2076 S. 8°. 40 M.

Im I. Jahrgang (1902) dieser Monatschrift S. 580 f. ist das Eislersche Wörterbuch in seiner ersten Auflage von mir besprochen worden. Was ich damals schon über seinen Wert für die höheren Lehranstalten sagte, vermag ich nur zu wiederholen. Für das große Gebiet der Begriffslehre, für die übrigen Gebiete der Logik und die empirische Psychologie ist reiche Belehrung aus dem Eislerschen Buche zu schöpfen. Die philosophische Propädeutik ist ja nicht als eigentliches Lehrfach für Preußen vorhanden; um so mehr haben alle Fächer, welche sich mit der Philosophie berühren: Deutsch, Religion, Geschichte, Mathematik und die Naturwissenschaften die ernste Pflicht, überall, wo Berührungen im Unterricht stattfinden, die Gelegenheit zu benutzen, um zu philosophischem Denken anzuregen. Wie vielfach arbeiten wir im Unterricht mit Begriffen wie Idee, Charakter, Ideal, Gemüt, Gefühl, Verstand, Phantasie, Kategorie, Materie, Substanzen und vielen anderen Begriffen wie mit Scheidemünzen und bedenken gar nicht, wie diese Begriffe den Wert alten Goldes haben, das unter geistigen Mühen von den Denkern aller Zeiten gehandhabt wurde, die vor uns waren und dachten und die heute das philosophische Denken weiter leiten. Wenn wir auch nicht alles ausnutzen können,

*) Ich auch nicht. Mtth.

was aus diesem Gebiet stammt, halt machen sollen wir, so oft es angeht, um zur Vertiefung des Denkens anzuregen immer wieder und wieder.

Dazu wird das Wörterbuch von Eisler eine gute Hilfe sein, besonders in seiner neuen Auflage oder, besser gesagt, in seiner gänzlich neuen Gestaltung. Wer die erste Auflage (die zweite ist mir nicht zu Gesicht gekommen) fleißig benutzt hat und eine Zeitlang die dritte zur Hand gehabt hat, der wird mit staunender Freude wahrnehmen, was auf den 2076 Seiten alles hinzugekommen ist gegenüber den 956 Seiten der ersten Auflage. Erweitert sind Schlagworte, Zitate, Artikel, Verweise und namentlich Literaturnachweise, die auf gründlichen Quellenstudien beruhen. Viel reicher ist die Zahl der behandelten Begriffe geworden und auch die Art und Weise ihrer Behandlung hat an historisch-quellenmäßiger Tiefe zugenommen. Belege aus älteren und neueren philosophischen Schriftstellen sind zahlreicher geworden. Das Literaturverzeichnis, das früher 19 Seiten umfaßte, ist jetzt auf 96 Seiten angewachsen. Für diese Arbeit haben wir uns bei Frau Ida Eisler zu bedanken, die das Verzeichnis zusammengestellt hat. — Und was dem Buche in seiner neuen Bearbeitung besonderen Wert verleiht, ist die Erweiterung der Auffassung von „philosophisch". Aus den Grenzgebieten der Philosophie: aus Biologie, Physik, Sprachwissenschaft, Soziologie, Politik und Religionswissenschaft sind viele Begriffe hinzugekommen, die wir im Verkehr mit der Jugend viel verwenden und die nach vertiefter Erörterung und Erläuterung verlangen, wenn wir Kenntnisse in Bildung umsetzen wollen.

Es sollte dieses Buch deshalb in seiner neuen Form in jeder Handbibliothek der Konferenzzimmer in den höheren Schulen stehen, wenn möglich und die Mittel reichen, in möglichst vielen Bibliotheken der einzelnen Lehrer. — Einen Wunsch, bevor ich von dem Buch scheide, kann ich nicht unterdrücken. Sollte es nicht möglich sein ein kürzeres Wörterbuch, wobei ein tüchtiger Oberlehrer mitwirken könnte, aus diesem großen Buche heraus schälen für den Handgebrauch von Schülern, die sich philosophisch interessieren? Der Gedanke wäre doch immerhin der Erwägung wert.

Berlin. A. Matthias.

Braun, Otto, Zum Bildungsproblem. Zwei Vorträge (Philosophie und Schule, Kunst und Schule). Leipzig 1911. Fritz Eckardt Verlag. VII u. 49 S. gr. 8°. 0,75 M.

Heincke, Paul, Immanuel Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Für den Schulgebrauch gekürzt und bearbeitet. Königsberg i. Pr. 1911. Kommissionsverlag Wilh. Koch. 44 S. 8°. 0,50 M.

Richert, Hans, Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht erwachsener Schüler. In Verbindung mit G. Rothstein, F. Niebergall und A. Köster. Leipzig 1911. Quelle und Meyer. XII u. 352 S. geh. 7 M., geb. 8 M.

Otto Braun, der bekannte Hamburger Philosoph, jetzt Privatdozent in Münster, tritt in dem ersten der angezeigten Vorträge, den er in der Oberrealschule auf der Uhlenhorst gehalten hat, sehr warm und mit beachtenswerten Gründen für einen selbständigen philosophischen „Weltanschauungsunterricht" in den höheren Schulen ein. Indem er die verschiedenen Möglichkeiten der Ein-

gliederung eines solchen Unterrichtes in den bestehenden Lehrplan erwägt, kommt er zu der Forderung einer besonderen Wochenstunde für Philosophie, die, für mehrere Anstalten kombiniert, von einer besonders geeigneten Persönlichkeit erteilt werden könnte. Ihr Besuch dürfe nicht obligatorisch sein, sondern müsse fakultativ bleiben.

Solange die Erfüllung dieser Forderung noch ein frommer Wunsch ist, wird man immer noch am besten die Einführung in die philosophischen Weltanschauungen mit dem Religionsunterricht verknüpfen. Dies versucht Heincke mit anderen durch Anschluß an eine philosophische Originalschrift. Man muß anerkennen, daß seine Bearbeitung der Kantschen Grundlegung ein leicht lesbares und verständliches Heft liefert, das für die Hand der Schüler wohl geeignet ist, doch liegt bei dem hier vorgeschlagenen Verfahren immer die von Braun stark hervorgehobene Gefahr nahe, daß bei dieser Methode die Einführung eine sehr fragmentarische ist und leicht im Historischen stecken bleibt.

In umfassender Weise greift das Handbuch von Richert die ganze Aufgabe an. Hier atmet jede Seite echten philosophischen Geist. Ein bedeutendes und sonst schwer zugängliches Material ist hier für die Hand des Lehrers übersichtlich und anziehend zusammengestellt. Wir heben als besonders gelungen die von Richert selbst bearbeiteten Kapitel hervor: Die Religionspsychologie des erwachsenen Schülers und die Methodik des Religionsunterrichtes erwachsener Schüler. Die Grundlage des ganzen Werkes bietet eine in ihrer Kürze meisterhafte „Religionsphilosophische Orientierung", die in einer Auseinandersetzung mit allen irgendwie bedeutsameren Auffassungen der Religion zu dem Resultate Fichtes kommt: Willst du Gott schauen? Schaue an das Leben seiner Ergebenen und du schaust ihn an; ergieb dich ihm selber, und du findest ihn in deiner eignen Brust. — Als Ziel des Religionsunterrichts wird bestimmt, das Religiöse in harmonischem Zusammenklang mit anderen Werten zu bilden. — Einen Abriß der Glaubens- und Sittenlehre gibt A. Köster-Borgfelde als Urteils-, Glaubens- und Strebenslehre mit dem Ziele, durch eine systematische Behandlung des Christentums gegenüber der Vielheit des modernen Wissens die geschlossene Einheit des Lebenszieles und des Charakters als wichtigstes persönliches Bildungsmoment zu fördern. Wir erwarten von dem vorliegenden Werk eine fruchtbare Belebung des Religionsunterrichtes in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten.

Cassel. Alfred Heußner.

Buchwald, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Von der Reformation bis zur Gegenwart. Im Anschluß an Bischoffs Leitfaden beim Unterricht in der Geschichte der christlichen Kirche zusammengestellt. Leipzig 1910. Wöller. VIII u. 162 S. 8°. 1 M.

Das Buch ist gedacht als Ergänzung des Bischoffschen Leitfadens, kann natürlich aber auch ohne diesen verwendet werden. Der Herausgeber, ein Pfarrer, hofft, daß es sich auch in kirchlichen Unterredungen mit der konfirmierten Jugend als brauchbar erweisen werde. Es enthält in 99 Nummern manches wertvolle Stück, das sonst für Schüler nicht leicht zugänglich ist, so die treffliche Abschiedsrede Gustav Adolfs an seine Stände 1630, einiges aus den im Syllabus Papst Pius IX.

verworfenen „Irrtümern", aus Wicherns Rede auf dem Wittenberger Kirchentage u. a. Das erste Stück bietet einen Auszug aus Matthesius über Luthers Kindheit und Jugendzeit, das letzte Aussprüche Kaiser Wilhelms I. und Kronprinz Friedrich Wilhelms über die Lutherfeier 1883. No. 100 gibt eine Übersicht der deutschen evangelischen Missionsgesellschaften. Für die Oberklassen bietet das Buch nach meiner Ansicht nicht genug. Die Auszüge aus Luthers Schriften ‚An den christlichen Adel' und ‚Von der Freiheit eines Christenmenschen' muß ich als unzureichend bezeichnen. Von der ersten Schrift fehlt vieles Wichtige, z. B. der Vorschlag Luthers, die vielen Festtage abzuschaffen, der doch heute besonders interessant ist, weil der Papst selbst ihn aufnimmt, und die schöne Stelle: „Wenn man durch Feuer oder sonstige Gewalt — ich zitiere dem Sinne nach — die Gegner überwinden könnte, dann wären die Henker die gelehrtesten Doktores". In dem Auszuge aus der zweiten Schrift ist der wichtige Übergang vom ersten zum zweiten Teil meines Erachtens verkehrt dargestellt. Nach meiner Meinung müssen Primaner diese beiden Schriften ganz lesen. Hier und da finden sich sinnstörende Druckfehler, so S. 64, 99. Der päpstliche Kardinallegat, der über den Reichstag zu Worms nach Rom berichtete, hieß nicht Alexander, sondern Aleander.

Halfmann und **Köster,** Hilfsbuch für den evangelischen Unterricht an den höheren Lehranstalten. III. Teil für O II—I. Ausgabe B. 1. Bändchen: Kirchengeschichte nebst Bibelkunde, 2. Bändchen: Weltanschauung, Glaubens- und Sittenlehre, beide von Halfmann. Berlin 1909. Reuther und Reichard. 8°. 1. Bd. III u. 168 S. 2. Bd. I u. 48 S. 1. Bd. 1,80 M., 2. Bd. 0,80 M.

Halfmann hat sich veranlaßt gesehen, den Wünschen mehrerer Fachgenossen entsprechend von seinem an vielen Schulen eingeführten Lehrbuch für O II—I eine verkürzte Ausgabe in zwei Bändchen herzustellen. Sein Ziel war dabei, ein Lernbuch zu schaffen, das dem Lehrer möglichst wenig vorgreift. Dieses Ziel hat er erreicht. Das größere Werk ist an vielen Stellen in der Tat zu ausführlich, und der Schüler wird oft nach dem Wagnerschen Wort feststellen können, daß der Lehrer nichts sagt als was im Buche steht. Im Religions- und Geschichtsunterricht sollten meines Erachtens die Schüler der oberen Klassen darin geübt werden, auf das lebendige Wort des Lehrers zu lauschen und verständig nachzuschreiben, damit sie auf der Universität nicht gar zu unerfahren darin sind. Wo man so denkt, wird das verkürzte Lernbuch willkommen sein. Einige Unebenheiten des Ausdrucks, die zum Teil auf das Streben nach Verkürzung zurückzuführen sind, müßten bei einer neuen Auflage beseitigt werden. Dahin rechne ich z. B. S. 6, „die Christen wurden gemeiner Verbrechen, wie des Kindesmordes, der Wollust, von Umsturzgelüsten beschuldigt"; S. 8, „Tertullian lehrte schon, daß der Mensch sich die Gnade Gottes verdienen muß. . ., durch das Opfer asketischer Leistungen"; soll heißen: „durch asketische Leistungen, die als Opfer gelten"; S. 9, „Die Götter der verschiedenen Völker . . . verschmolzen allmählich zu einer einzigen Gottheit mit nur wechselnden Namen"; da kommt man ohne Nebensatz nicht aus.

Ein Druckfehler ist S. 8 Rethor, S. 19 des zweiten Bändchens Z. 26 muß es heißen, der Wahrheit oder von der Wahrheit statt die Wahrheit. Derartiges

findet sich auch sonst, so S. 22 im zweiten Bändchen ein Satzungeheuer. Der Anhang I der Kirchengeschichte bietet die Augustana deutsch und lateinisch bis Artikel XXI, der Anhang II einen brauchbaren kurzen Überblick über die Geschichte des Gotteshauses mit mehreren Bildern. Das zweite Bändchen enthält als Novum in seinem ersten Teil eine Einführung in die Weltanschauungsprobleme. Beide Bändchen bieten den Wissensstoff, der in den oberen Klassen durchgearbeitet werden muß.

Völcker und **Strack,** Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen mit erläuternden Beilagen, Karten und Plänen. 15. Auflage. Ausgabe C., neu bearbeitet von D. Dr. Strack. Altes Testament. Leipzig und Berlin. B. G. Teubner. V u. 292 S. 8°. 1,20 M.

Diese Ausgabe C. des weitverbreiteten und allgemein anerkannten Buches hat Strack in diesem Jahre herausgegeben, um damit den von Lehrern höherer Schulen häufig ausgesprochenen Wünschen noch größerer Vollständigkeit zu genügen. Das ist lebhaft zu begrüßen. Denn nun wird man auch in U II bei der Durchnahme der prophetischen Schriften, auf die sich die Vermehrung des Inhalts besonders erstreckt, nicht mehr die Vollbibel benutzen müssen, und das ist bei diesem kritischen Alter doch vielleicht gut. Ob allerdings der Wunsch des Herausgebers, daß viele Schüler im späteren Leben zur Vollbibel greifen werden, sich erfüllen wird, ob ihm nicht gerade diese reichere Ausgabe im Wege stehen wird, bleibt zu erwägen. Die Grundsätze, die den Herausgeber geleitet haben, sind rückhaltlos zu billigen; er hat alle von der Revisionskommission stehen gelassenen wirklichen Übersetzungsfehler, soweit sie den Sinn beeinträchtigten, verbessert, ist in der Anpassung an den gegenwärtigen Sprachgebrauch weiter gegangen als früher, ohne doch die Feierlichkeit der biblischen Redeweise auszumerzen und Luthers Wortstellung zu ändern; durch eine andere Satzeinrichtung tritt die poetische Form der poetischen Bücher und Abschnitte deutlich hervor. Daß diese ganze mühsame Arbeit von dem Herausgeber mit großer Sorgfalt geleistet ist, das noch besonders zu bemerken, ist wohl überflüssig.

Ostermai, Tögel, Neuberg, Biblisches Lesebuch. Bilderschmuck und Buchausstattung von Heinrich Phieler in Elberfeld. Leipzig, Klinkhardt. A. T. 258 S., N. T. 161 S. geb. 2 M.

Ein Bürgerschuloberlehrer, ein Seminaroberlehrer und ein Pfarrer in Dresden haben sich zusammengetan, um ein Neues Biblisches Lesebuch zusammenzustellen, „wie es den Bedürfnissen der Gegenwart entspricht". In dem gesondert erschienenen Vorwort suchen die Verfasser zu begründen, daß auch für das N. T. ein biblisches Lesebuch notwendig sei. Sie meinen zunächst, die Parallelberichte der synoptischen Evangelien müßten die Kinder verwirren. Dabei bieten sie selbst in der Leidensgeschichte, die sie, abweichend von ihrer sonstigen Praxis, „ihrer Wichtigkeit wegen und damit die Kinder einen Eindruck der literarischen Abhängigkeit gewinnen", dreimal geben, neben Matth. 27 Luk. 23; nach Matth. schmähen beide Mörder, die mit ihm gekreuzigt sind, den Heiland, nach Luk. nur einer, während der andere diesen tadelt und von dem Heilande die bekannte Verheißung empfängt.

Wenn ein solcher Widerspruch den Schülern nicht vorenthalten wird, dann braucht man auch die anderen nicht zu tilgen. Es wird geradezu nötig sein, die reiferen Schüler, etwa im Sekundaneralter, auf diese Widersprüche hinzuweisen und sie zu der Erkenntnis zu führen, daß wir über die Geschichte Jesu verschiedene Quellen haben, die in Einzelheiten voneinander abweichen. Dann werden sie sich bei späterer Bibellektüre nicht daran stoßen. Die Verfasser fragen zweitens: „Versteht das Kind alle Reden im Johannesevangelium und die lehrhaften Ausführungen des Römerbriefs?" Ja, wer wird denn diese Bücher mit Kindern lesen? Hat es wirklich Zweck, aus diesen und ähnlichen Schriften des N. T. in einem Buche, das für das 10.— 16. Lebensjahr bestimmt ist, Auszüge zu machen, die zum Teil recht dürftig sind und nicht einmal immer den Wortlaut des Textes geben; so wird z. B. nach Röm. 1, 25 fortgefahren: „Daher sind sie auch in alle Leidenschaft und Schande geraten, daß sie einander nur Böses tun." Man wird doch aus diesen Schriften im Unterricht der mittleren Klassen höchstens einzelne Stellen heranziehen. Und da ist es nach meiner Ansicht sehr störend, daß in diesem biblischen Lesebuche nicht die Verszahlen angegeben sind; dadurch wird das Aufsuchen solcher Stellen erschwert. Der Meinung der Verfasser, daß die Verszahlen im Text stören, kann ich nicht beipflichten. In dem Lesebuche von Völcker und Strack sind auch zusammenhängende Abschnitte geboten, was in der Tat wünschenswert ist, aber die Versziffern sind in kleinem Druck beigegeben und stören so nicht im mindesten. Auf die dritte Frage der Verfasser: „Wird es nicht störend auf das kindliche Gemüt einwirken, wenn es in seinem Schulbuch die dunklen Bilder der Offenbarung Johannis liest, in die sich selbst der Geist Luthers nicht schicken wollte?" würde ich antworten: „Durch diese Schrift wird sich wohl kein Schulkind hindurcharbeiten; es wird sie, wenn es darauf stößt, bald zuklappen und dann auch keinen Schaden davon haben." Den Verfassern ist meines Erachtens der Beweis, daß auch für das N. T. ein biblisches Lesebuch notwendig sei, nicht gelungen. Der Auszug, den sie bieten, ist ein ganz unbefriedigender Torso.

Ein besonders auffallendes Beispiel dafür finde ich noch in der Bergpredigt Matth. Kap. 6. Da kommt es doch V. 21 ff. dem Herrn darauf an zu betonen, daß das innere Licht des Menschen (ὁ νοῦς) unverdorben sein muß. Nur um diese Wahrheit ins rechte Licht zu setzen, wird überhaupt das äußere Auge erwähnt und darauf hingewiesen, wie schlimm es schon ist, wenn dieses verdorben ist und dadurch ganz verkehrte Bilder der Außenwelt in die Seele kommen. Die Anwendung liegt in den Worten V. 23 εἰ οὖν τὸ φῶς τὸ ἐν σοὶ σκότος ἐστίν, τὸ σκότος πόσον „wenn nun das Licht, das in dir ist (sc. ὁ νοῦς) Finsternis ist, wie groß dann die Finsternis". Diese Anwendung fehlt in dem biblischen Lesebuche. Dadurch ist die ganze Stelle unverständlich.

Auch die Auswahl aus dem A. T. genügt mir nicht. Die Verfasser haben einen neuen Typus des biblischen Lesebuchs schaffen wollen, „den Typus des Wertvollen, während bisher der Typus des Möglichen herrschte". Auch bei dieser Auffassung dürfte meines Erachtens z. B. nicht fehlen die Geschichte von Abrahams Doppelehe, da sich an ihr die schlimmen Folgen dieser Einrichtung zeigen lassen, auch nicht die Geschichte von der Rotte Korah, an der sich die für alle Revolutionen typische, faszinierende Kraft der hochtönenden Schlagworte nach-

weisen läßt, mögen sie nun lauten: „Die ganze Gemeinde ist heilig" oder „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit". Die Verfasser trösten sich und andere mit den Worten: „Sollte doch ein Lehrer etwas vermissen, so kann er ja stets, was ihm zu fehlen scheint, aus seiner eigenen Vollbibel ergänzen." Das ist aber ein unpraktischer Trost.

Bei der Gestaltung des Textes sind die Verfasser vom Luthertext ausgegangen, haben aber „überall, wo stilistische, wissenschaftliche oder pädagogische Gründe Abweichungen geboten erscheinen ließen, ungescheut geändert". Wirklich ist der Text stark modernisiert, nicht selten nach meiner Meinung mehr als nötig und gut ist. Am Schlusse der Bergpredigt (Matth. 7, 27) heißt es bei Luther, uns allen vertraut: „Das Haus fiel und tat einen großen Fall." In diesem biblischen Lesebuche lesen wir: „Das Haus fiel ein, und es gab ein großes Unglück." Es ist ja richtig, wir sagen im gewöhnlichen Leben nicht: „einen Fall tun", aber war es wirklich nötig, dies zu ändern und so zu ändern? Im Urtext steht: ἔπεσεν καὶ ἦν ἡ πτῶσις αὐτῆς μεγάλη. Das heißt doch wörtlich: „sein Einsturz war ein gewaltiger", aber nicht „es gab ein großes Unglück". Matth. 5, 41 ὅστις σε ἀγγαρεύσει μίλιον ἕν, ὕπαγε μετ'αὐτοῦ δύο sagt Luther: „Wenn dich jemand nötigt, eine Meile mit ihm zu gehen, so gehe mit ihm zwei", offenbar richtiger als dies Lesebuch: „Wenn einer dich für eine Meile mitnimmt, so gehe mit ihm zwei". Denn ἀγγαρεύω entspricht etwa unserem „Vorspann requirieren", aber bedeutet nicht ein harmloses „Mitnehmen". Röm. 7, 14 οἴδαμεν ὅτι ὁ νόμος πνευματικός ἐστιν übersetzt das Lesebuch: „Wir wissen, daß das Gesetz sittlich ist." Der Luthersche Ausdruck ‚geistlich' kann ja zu Mißverständnissen führen, aber mit ‚sittlich' darf πνευματικός auf keinen Fall wiedergegeben werden. Apostelgesch. 16 läßt Luther die Philosophen mit Bezug auf Paulus sprechen: „Was will dieser Lotterbube sagen?" Das biblische Lesebuch setzt dafür „Schwätzer" ein. Im Urtext steht σπερμολόγος. Die Philosophen meinten offenbar, Paulus habe diese und jene Brocken der Weltweisheit aufgeschnappt, wie eine Saatkrähe im Acker den Samen aufliest, und wollten das durch dies Schimpfwort ausdrücken. Ändern würde ich Röm. 12 („Nehmt euch der Heiligen in ihrer Not an") und an anderen Stellen den Lutherschen Ausdruck „die Heiligen", den das Lesebuch beibehält, und statt dessen etwa sagen „die Frommen". 1. Kor. 13 V. 1—3 sind durchweg statt der Konjunktive Indikative zu setzen. Denn im Griechischen steht: ἐὰν ταῖς γλώσσαις τῶν ἀνθρώπαν . . λαλῶ . . γέγονα χαλκὸς κτλ. Das heißt nicht: „Wenn ich . . redete, wäre ich . .", sondern viel bestimmter: „Wenn ich mit Menschen- und Engelzungen rede, habe aber nicht Liebe, dann bin ich ein tönendes Erz oder eine klingende Schelle."

Neben der Wissenschaft haben die Verfasser „auch der Kunst einen maßgebenden Einfluß auf die Gestaltung ihres Buchs eingeräumt". Sie haben die Poesie auch als Poesie gedruckt, was ja auch bei Völcker-Strack und anderen neuerdings geschieht; sie haben ihrem Buche auch Bilderschmuck beigegeben. Ein jüngerer von Ferd. Avenarius empfohlener Künstler hat ihn geschaffen. Die Hoffnung der Verfasser, „daß die Kinder durch die Bilder einen Schatz gewinnen, der ihnen religiöse Werte in anderer Gestalt zuführt", teile ich nicht. Ich habe die Bilder längere Zeit auf mich wirken lassen, ohne daß sich mein erstes nicht günstiges Urteil über die meisten änderte; ich habe sie auch unverbildeten Kindern im Alter

von 10—16 Jahren vorgelegt, und auch sie lehnten sie ab. Ist Bildschmuck in einem biblischen Lesebuch überhaupt nötig? Er müßte schon sehr gut sein und würde dann doch viel kosten. Sonst ist es besser, die Phantasie der Kinder nicht durch Bilder festzulegen, sondern selbständig arbeiten zu lassen. Besonders wenig gefällt mir das grämliche Gesicht des Heilands auf dem Bilde, das das Gespräch mit der Samariterin darstellt; auch auf dem Gesichte des Vaters, der den verlorenen Sohn aufnimmt, lese ich nicht die unendliche verzeihende Liebe, die der Künstler doch wohl hat hineinlegen wollen. „Das Christentum ist doch eine freudige Religion", sagen die Verfasser selbst.

Nach allem diesem kann ich diesen neuen Typus eines biblischen Lesebuchs nicht zur Einführung empfehlen.

Münster i. W. Richard Gaede.

Capitaine, W., Lehrbuch der katholischen Religion für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1. Teil: Apologetik. 2. Aufl. Köln 1911. J. P. Bachem. VI u. 104 S. 8°. geb. 1,40 M.

Die zweite Auflage der Apologetik Capitaines ist an Paragraphen- und Seitenzahl dieselbe geblieben. Ein flüchtiger Blick ins Innere überzeugt uns jedoch, daß fast kein Abschnitt der bessernden und sichtenden Hand entgangen ist. Der Stoff ist inhaltlich mehr aneinander gegliedert, manch unnütze Bemerkung gefallen; die Straffheit der Einzeldispositionen berührt überall wohltuend. Der Verfasser ist den Anregungen und Wünschen der Kritik, soweit es geschehen konnte, bereitwilligst nachgekommen, doch sind die Verbesserungen so gedacht, „daß die alte Auflage noch neben der neuen gebraucht werden kann, wie es auch der Wunsch der Schulbehörde ist (S. IV)."

Wir wünschen dem Buch in seiner neuen Gestalt viele Freunde unter Lehrern und Schülern.

Schrimm. Johannes Noryskiewicz.

Metz, Adolf, Friederike Brion, Eine neue Darstellung der „Geschichte in Sesenheim". Mit einem Anhang Goethescher Briefe. München 1911. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). 8°. 237 S. geb. 4 M.

Ein neuer, ausführlicher Versuch, Friederike Brions Beziehungen zu Goethe und Lenz wie ihre späteren Schicksale darzustellen. Wie mir scheint, trennt Metz energischer als seine Vorgänger die dichterische Darstellung des „Sesenheimer Idylls" in Goethes Selbstbiographie von dem freilich auch in Hauptzügen nur schwierig zu erkennenden wirklichen Hergang der Dinge. So enthält das erste, wichtigste Kapitel des Buches: „Goethe und Friederike" eine fördernde Kritik der entsprechenden Teile von „Dichtung und Wahrheit". Das in der Lebensgeschichte Vorgetragene ist danach als eine bewußte dichterische Umformung des tatsächlichen Geschehenen zu betrachten: die Parallelisierung mit dem Vicar of Wakefield, das Hineinspielen dunkler Lebensmächte in der Verwünschung durch die Straßburger Tanzmeisterstochter, die versöhnlich abschließende Vision des Abschied nehmenden

Dichters — alles das sind poetische, vom Dichter hineingearbeitete Motive. Erfunden ist — nach Metz — die doppelte Verkleidung beim ersten Besuch, erfunden auch der Besuch der Brionschen Damen in Straßburg. Auf der anderen Seite sucht nun der Verfasser den wirklichen Hergang des Sesenheimer Erlebnisses zu ermitteln, ein Bemühen, dessen Ergebnisse freilich z. B. bei der Feststellung der Chronologie der Besuche Goethes in Sesenheim ziemlich unsicher sind. Fünf Briefe Goethes und jene vielbehandelten Lieder aus Friederikes Nachlaß, die Heinrich Kruse 1835 aufgezeichnet hat, bieten die wesentlichsten Anhaltspunkte. Diese Gedichte hatte Metz schon früher bis auf zwei als Goethisch angesprochen, seine Ergebnisse berühren sich da mit den neueren, auf anderem, streng philologischem Wege gefundenen Resultaten Edw. Schröders. Dabei scheint er mir diesem gegenüber mit Recht das Lied „Ein grauer, trüber Morgen . . .“ in die Straßburger und nicht erst in die Frankfurter Zeit zu verlegen. Als eine Art Abschiedsgedicht ist es auch mir undenkbar. Aus jenen spärlichen Dokumenten tritt uns Goethe viel mehr als in „Dichtung und Wahrheit“ als der stürmische, im Tiefsten leidenschaftlich erregte Liebhaber entgegen, den schließlich die Furcht, sich infolge „frühzeitiger Neigung“ zu binden, zur Trennung von Friederike treibt. Die biographische Erzählung sucht jenes ungestüme Verliebtsein zu verhüllen, die Schuld des Dichterjünglings tritt zurück, und der Leser soll den Eindruck haben, als habe das alles so kommen müssen, wie es gegangen ist. Das zweite Kapitel behandelt Lenzens Beziehungen zum Sesenheimer Pfarrhaus, weitere Abschnitte erzählen Friederikes spätere Schicksale und setzen sich — fast zu ausführlich — mit jenen Angriffen auseinander, die besonders Froitzheim, aber auch andere, aus zum Teil recht trüben Quellen gegen Friederikes Unbescholtenheit gerichtet haben. Wie einst Düntzer und Bielschowsky u. a., stellt auch Metz fest, daß die vermeintlichen Urkunden für Friederikes Fall nicht einen Schatten von Hindeutung auf sie enthalten. Ebenso schützt Metz mit Recht ihr Andenken gegen allgemein sentimentale Redensarten von der Möglichkeit eines wehrlosen Erliegens gegenüber „holdesten Mächten“, wie er sie aus Engels Goethebiographie anführt. Wenn nicht neue, positive Gegenbeweise vorgebracht werden, haben wir ein Recht, uns von Friederike Brion ein so reines und liebliches Bild zu machen, wie es aus „Dichtung und Wahrheit“ hervorleuchtet, wie es noch den alten Goethe entzückte und seitdem Tausende von Lesern erfreut hat.

Linden. Woldemar Haynel.

Böddeker-Bornecque-Erzgraeber, Französisches Unterrichtswerk. Übungsbuch für Gymnasien. I. Teil: Obertertia. Mit 12 Abbildungen. 104 S. geb. 1,50 M. — II. Teil: Untersekunda. 91 S. geb. 1,50 M. — III. Teil: Obersekunda und Prima. Mit 5 Tafeln. 119 S. geb. 2 M. Leipzig 1911. Verlag von G. Freytag.

Zwei deutsche Schulmänner, der Direktor der Kaiserin-Auguste-Viktoria-Schule, der Studienanstalt und des städtischen Lehrerinnenseminars in Stettin Dr. Böddeker und der Direktor der Oberrealschule in Stargard (Pommern) Dr. Erzgraeber, haben sich mit einem französischen Gelehrten, dem in Deutschland in weiten Kreisen der neusprachlichen Lehrerwelt rühmlichst bekannten, mit Bedürfnissen

und Zielen unserer Schulen gründlich vertrauten Professor an der Liller Universität Dr. Bornecque, zusammengetan, um dieses sorgfältig gearbeitete und wohl durchdachte, in hohem Grade brauchbare und empfehlenswerte Unterrichtswerk zu schaffen.

Der erste Teil ist zur Einübung der unregelmäßigen Verben bestimmt, im zweiten und im dritten Teile wird die Syntax behandelt. Die einzelnen Kapitel zeigen in allen drei Teilen ungefähr die gleiche Anordnung. Jedes Kapitel beginnt mit einem zusammenhängenden französischen Stück. Daran schließen sich wenigstens im ersten Teile grammatische Übungen und Fragen, an deren Stelle im zweiten Teile meistens Wörter und Wendungen, im dritten Teile stilistische Bemerkungen treten. Darauf kommen Umformungen oder Umwandlungen, die an französischen Schulen im Unterricht der Muttersprache und auch fremder Sprachen so beliebten *permutations*, die im dritten Teile den etwas vornehmer klingenden Namen *Sujets d'expositions orales* bekommen haben. Jetzt wird es jeden erfahrenen Lehrer des Französischen freuen, daß die Verfasser den Mut gehabt haben, durchweg in allen Kapiteln und in allen drei Teilen einige nach Inhalt und Form gleich glücklich gewählte deutsche Einzelsätze zusammenzustellen. Diese Sätze bringen wichtigen grammatischen und stilistischen Übungsstoff, der sich nicht zwanglos in den zusammenhängenden Stücken unterbringen ließ, zur Darstellung und Einübung; ihre richtige und sorgfältige Übertragung ins Französische wird die Kenntnisse der Schüler in wirksamster Weise befestigen und erweitern. Jedes Kapitel schließt endlich mit einem zusammenhängenden deutschen Stück, das in sehr geschickter Verwendung des in den vorangehenden Abschnitten des Kapitels Gelehrten gearbeitet worden ist. Die Stoffe der französischen Lesestücke und der deutschen zusammenhängenden Übungsstücke sind der französischen Geschichte, Landes- und Volkskunde entnommen und werden oft, besonders im ersten Teile, in der Form von Briefen oder auch Gesprächen vorgetragen. Am Ende eines jeden Teiles stehen einige französische Gedichte und französisch-deutsche und deutsch-französische Wörterverzeichnisse.

I. Teil: Kapitel 7 A der letzte Absatz hat mit dem behandelten Thema gar nichts zu tun. — Kapitel 16 zu *coudre* ließe sich fügen *couseuse, couture, couturière* — zu *plaindre: plaintif* — zu *teindre: teint, teinte.*

II. Teil: S. 7 Z. 3 von unten ist zu lesen *Sarrasins* mit s, nicht mit z; ebenso S. 62 Spalte 3, S. 74 Z. 5 von unten und I. Teil S. 87 Z. 11. — S. 25 Z. 7 von unten und S. 72 Z. 22 von unten: Germanus, nicht Germanikus. — S. 50 *Meissonier* mit einem *n.* — S. 50 Z. 10 von unten: *Du haut des tours* besser als *Des tours.* — S. 57 in der letzten Strophe des Gedichtes muß es beide Male *Jacque* heißen, nicht *Jacques.* — S. 63 Mitte *pieds nus*, beide Wörter mit *s* am Ende, und kein Bindestrich dazwischen, der auch in *tête nue* zu beseitigen ist. — S. 66 Z. 8 gleichfalls *pieds nus.* — S. 69 Z. 21 von unten und S. 72 Z. 3 *tournoi* ohne s am Ende. — S. 71 Mitte *la mer du Nord* mit *N*, nicht *n.* — S. 88 Z. 12 von unten *sécateur* mit *é.* — S. 88 Z. 23 von unten *cigogne* mit **g**.

III. Teil: S. 7 Z. 4 von unten *pèrleinage* mit *è*, nicht *é.* — S. 8 Z. 17 von unten *œuvres*, nicht mit getrenntem *o e*; ebenso II. Teil S. 72 Z. 19 *mœurs* und III. Teil

S. 118 Z. 14 und 15 von unten *nœud*. — S. 11 *août* und *juillet* mit kleinen Anfangsbuchstaben. — S. 15. Die Hugenotten, die nach Aufhebung des Ediktes von Nantes Frankreich verließen, werden nicht Emigranten genannt. — S. 16 Z. 8 von unten: hinter *français* muß ein Komma stehen. — S. 16 Z. 8 von unten *régler* mit *é*, nicht mit *è*. — S. 69 Z. 10 von unten: Molières Vater war *tapissier*, nicht Teppichwirker. — S. 77 Z. 19 *parfois brille*, nicht *brille parfois*. — S. 80 Z. 16 *demeura* mit *a* am Ende, nicht mit *e*. — S. 80 Victor Hugo hat geschrieben:

Elle prit son mari comme on prend un amant.

Aus diesem wundervollen Verse ist hier geworden:

Elle prit son mari, le prit éperdument.

Das Dichten hat Hugo doch besser verstanden als die drei Herren Böddeker, Bornecque, Erzgraeber zusammengenommen. Das sollten sie wirklich ihm überlassen. Sie mögen von Glück sagen, daß der Dichter nicht mehr unter den Lebenden weilt, sonst ergösse sich über sie eine nicht versiegende Flut saftigster, urwüchsigster Schimpfwörter. Wie oft hat er nicht die vollen Schalen seines gewaltigen Zornes über Philister und Magister ausgegossen! Und wenn auch sein Ingrimm sich zu allermeist gegen die *marchands de grec*, *marchands de latin* richtet, so wären ihm doch auch sicherlich die *néophilologues* willkommen gewesen als passendes Reimwort zu seinem wütenden Ausruf *je vous hais, pédagogues!* — S. 84 Z. 14 von unten: der Vers hat eine Silbe zu wenig. — S. 94 Z. 23 *olivier* heißt Ölbaum. — S. 99 Z. 19 von unten: die Achseln zucken heißt *hausser les épaules*. — S. 100 Z. 8 *la pile*, nicht *le*. — S. 100 Z. 7 von unten Barthélemy, das zweite *e* ohne Akzent. — S. 114 Z. 4 *le talon*, nicht *la*. — Bei Gedichten müssen die Verszeilen, die gleiche Silbenzahl haben, auch in gleicher Höhe beginnen, während dagegen Verse von verschiedener Silbenzahl auch verschieden anzufangen haben. Gegen diese Regel ist mehrfach, besonders bei dem Abdruck Lafontainescher Fabeln, verstoßen worden.

Steglitz. Ernst Weber.

Bally, Ch., Traité de Stylistique française. Indogerman.-Bibliothek 2. Abt. III. Bd. 1. Teil, XX u. 331 S. geb. 4,80 M. 2. Teil, Exercices d'application, VII u. 264 S. geb. 3,80 M. 8°. Heidelberg 1909. Carl Winters Universitätsbuchhandlung.

In den letzten Jahren ist das Studium der französischen Stilistik durch einige treffliche verschiedenartige Arbeiten wesentlich gefördert worden. Erwähnt zu werden verdienen die nach Ballys zweibändigem Werk erschienenen: Reum: Petit Dictionnaire de Style, Strohmeyer: Stil der französischen Sprache und Klinghardt und de Fourmestraux: Französische Intonationsübungen, welche vor allem die Phonetik berücksichtigen, aber der Stilistik im Sinne Ballys indirekt zugute kommen.

Gegenstand und Methode seiner Untersuchung werden von Bally mehr als einmal und von verschiedenem Standpunkt dargestellt und betont. Stilistik soll nicht mit der Kunst des Schreibens, oder mit der Rethorik, oder mit dem literarischen Stil, oder mit der Geschichte des Stils verwechselt werden. „*Elle étudie la valeur affective des faits du langage organisé et l'action réciproque des faits expressifs qui concourent à former le système des moyens d'expression d'une langue.*" S. 1.

Ihre Methode muß durchaus empirisch nicht dogmatisch sein; einige stilistische Gesetze können durch sie aus den Tatsachen hervorgehoben werden, aber keine Regeln. Mit der Gegenwart, mit dem lebendigen Leben, nicht mit der Vergangenheit, mit der Historie, hat sie zu tun. Sie erblickt ihr höchstes Ziel darin, eine Sprache bzw. eine Fremdsprache fühlen zu lassen, statt sie nur begreifen zu lassen. Welche Rolle das Gefühl, die innere Gemütsbewegung in der gesprochenen Sprache spielt, in welchem Maße Idee und Affekt im Stile vertreten sind, für sie gilt es, dieses psychologische Moment einer Sprache zu erhellen. Die Stilistik „*s'attache à saisir les rapports à la fois spontanés et constants entre la parole et la pensée. Tout ce qui n'est pas contemporain de ces rapports n'est pas de son domaine.*" S. 46. Als Werkzeug wird sie nicht die geschichtliche Entwicklung, sondern die Vergleichung gebrauchen. „*La langue parlée ne peutêtre bien expliquée que par l'analyse du contenu subjectif et affectif des faits d'expression; ceci revient à dire qu'elle ne peutêtre étudiée qu'avec l'appoint de la méthode stylistique.*" S. 321. Das heißt: Will man das affektive Element eines Satzes entdecken, so muß man all die Worte dieses Satzes identifizieren, den subjektiven Ausdruck in die intellektuelle Form umgießen. In diesem Sinne besteht eigentlich die Stilistik in einem breit angelegten Studium der Synonymik, das danach trachtet, jeden affektiven Ausdruck auf sein neutrales, meistens abstraktes Äquivalent zu reduzieren. Diesen zweifachen Charakter der Sprache nennt Bally sehr hübsch: den bei jedem Sprechenden oder Hörenden mehr oder weniger bewußten Dialog zwischen Ich und Nichtich, zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache. S. 319. Dieser prinzipielle Standpunkt ist vor ein paar Monaten von Brunot wieder recht prägnant vertreten worden: „*Une langue est à la fois chose commune et chose individuelle. Elle a pour devoir non seulement d'exprimer des idées objectives, mais d'extérioriser l'âme humaine. Elle atteint le but quand, d'un côté elle en arrive à des formes aussi abstraites et impersonnelles que possible, au signe adéquat à l'idée, qui sera traduit d'une façon uniforme par tous ceux qui le verront. Une formule scientifique est le type même d'une phrase de cet ordre.*" — „*Mais sitôt que, dans la ligne la plus banale, il entre une idée ou une émotion personnelle, la langue, si bien faite qu'elle soit, cesse de transmettre sûrement, j'entends de façon qu'elle passe entière dans l'esprit de l'interlocuteur, cette idée ou cette émotion. Le style n'est rien autre chose que la recherche des moyens nécessaires pour établir et compléter la communication.*" Revue Hebdomadaire, 1911, S. 166.

Von diesen Prinzipien ausgehend, erleuchtet der Verfasser an vielen Beispielen die zahlreichen Wirkungsmittel der Sprache: natürliche und suggestive Wirkung der Wörter, beabsichtigte Wirkung des Sprechenden, erreichte Wirkung auf den Hörer. Er weist auf die soziale Bedeutung des Stils hin, der das Individuum in eine Gesellschaftsklasse, oder in einen Berufskreis einreiht, der vom Sprechenden eine mehr oder minder vollkommene Anpassung an dieses oder jenes Milieu voraussetzt. Lehrreich ist die Vergleichung zwischen den technischen (wissenschaftlichen, offiziellen), beruflichen, literarischen, familiären, gewöhnlichen, argotischen Sprachen. Der sechste Teil aber, in dem die indirekten Ausdrucksmittel: Intonation, Ellipse usw. dargestellt werden, verdient am meisten Anerkennung. Bisher hatte der Verfasser vorzugsweise den Wortschatz ins Auge gefaßt. Hier wird die „affektive

Syntax" analysiert, welche den Abstand zwischen intellektueller und subjektiver Sprache weit tiefer gräbt. Hatte Bally vorher schon gezeigt, daß die Gedankeneinheiten sich meistens nicht mit den Wörtereinheiten deckten, so zeigt er jetzt, wie das ganze Fundament, der Umriß der herkömmlichen Syntax, von der affektiven Sprache zugrunde gerichtet wird, oder wie sich neben der gangbaren Syntax eine unmittelbar wirkende entwickelt.

Kommt uns die Auffassung der Stilistik seitens Ballys zuerst etwas eng vor, so versöhnt uns das Studium des Buches gar bald mit dem angenommenen Standpunkt. Das Werk Ballys besitzt einen grundlegenden Wert wegen der strengen Ausführung der Methode, der feinen psychologischen Beobachtung der Tatsachen, der Vollständigkeit der aufgestellten Probleme, endlich der Sicherheit des Sprachgefühls. Daß neben seiner Art der Stilistik die Geschichte der Stilistik selbst in seinem Sinne, ferner das wissenschaftliche Studium der Etymologie als Semantik nicht nur theoretische sondern auch erzieherische Bedeutung beanspruchen können, wird er wohl zugeben. In den hoffentlich bald erscheinenden Neuauflagen wird der Verfasser einige Ausführungen knapper zusammendrängen müssen. Der Klarheit wegen wiederholt er sich manchmal bis zur Ermüdung. Ferner wirken die allzu häufigen Verweise auf vorhergegangene oder nachkommende Kapitel störend. Hier würde meistens, statt der Nummer der Paragraphen, das Zitieren eines prägnanten Beispiels bessere Dienste leisten. Das reine Theoretisieren ins Philosophische hinein führt bisweilen über die Grenzen hinaus. — Daß das Studium der subjektiven Ausdruckssprache zu subjektiven Meinungsverschiedenheiten führen kann, nimmt uns nicht wunder. Man wird schwerlich der Intonation, selbst guter Schauspieler, die eigentlich stilisiert oder allzu subjektiv vortragen, den Wert beimessen, wie Bally es tut. S. 276. — Warum soll „*aimer ardemment*" inkorrekt sein? S. 70 — Ist die Vorstellung „*partout*" in „*passe-partout*" durchaus verwischt? S. 282. — „*Pension-famille*" ohne „*de*" wird den meisten Franzosen unbekannt sein; S. 282; ebenso der Germanismus: „*monceau*", S. 285. Ist „*enfant sot*" tatsächlich der Gegensatz von: „*enfant sage*"? — Warum soll: „*peut-être > p't être*" durch ein phonetisches Gesetz nicht erläutert werden können? S. 278. Daß die Wörter ihren Ursprung einer „zusammengeschrumpften Definition" verdanken sollen, S. 281, scheint für das Französische mit seiner reichen metaphorischen Wörterbildung irrig. Unter Wörter der lebenden Sprache kann man doch nicht die künstlich gemachten, verfranzösierten Vokabeln rechnen.

Der praktische Wert der Stilistik Ballys wird durch den zweiten Band „Übungen" bedeutend erhöht. Mit den „Exercices" werden die Schüler oder Studenten am besten anfangen. Durch diese mit viel Glück und Sorgfalt ausgewählten Texte werden dann Gesetze und Theorieen auf eine recht anschauliche Weise erleuchtet. Der zweite Band enthält ferner eine wertvolle, systematisch aufgestellte Liste der „*termes d'identification et de leurs principaux synonymes*", die beim Unterricht gute Dienste leisten wird.

Posen. P. Bastier.

Der Staatsbürger. Halbmonatsschrift für politische Bildung. Herausgegeben von Dr. Hanns Dorn. Leipzig und Berlin 1910. Fr. Wilh. Grunow. Vierteljährlich 2 M., das einzelne Heft 0,40 M.

Staatsbürgerliche Erziehung und politische Bildung sind seit einigen Jahren

zu Schlagworten unseres öffentlichen Lebens geworden, die durch falsche Verallgemeinerung irrige Vorstellungen erwecken. Der Vorwurf, „die" höhere Schule richte den Blick ihrer Zöglinge gar nicht oder viel zu wenig auf das öffentliche Leben der Gegenwart und verschließe sich gegen die Forderung, durch sachliche Belehrungen die Staatsgesinnung zu pflegen — dieser schwerwiegende Vorwurf wird mit Unrecht erhoben, wie auch diese Monatschrift bewiesen hat. Manche in den so häufigen Fehler der Verallgemeinerung Verfallenden mögen übrigens eine Tatsache nicht vergessen: Kurz nach seinem achtzigsten Geburtstage hat der Gründer des Deutschen Reiches den Schulmännern gedankt, daß sie ihn „in seinen nationalen Bestrebungen verständnisvoll unterstützt" hätten. Viele Gärtner schaffen jetzt eifrig an dem weitverzweigten Baume der politischen Bildung, der die Frucht der staatlichen Gesinnung tragen soll. Es wird durch Rede und Schrift gewirkt, und unter sehr beträchtlichem Aufwand von Tinte und Druckerschwärze sind und werden literarische Versuche der verschiedensten Art*) veröffentlicht, um Verständnis und Interesse für die Angelegenheiten des öffentlichen Lebens zu wecken und zu pflegen. Auch die Halbmonatsschrift, deren Besprechung ich gern übernommen habe, setzt sich die Verbreitung staatsbürgerlichen Wissens als Ziel und bietet, wie jeder anerkennen muß, in engem Rahmen eine außerordentliche Fülle von Tatsachen aus dem ungeheuer — dies Wort sagt nicht zu viel — weiten Gebiete des staatlichen und öffentlichen Lebens im allgemeinen sehr übersichtlich dar. Was für die Leser dieser Monatschrift besonders wichtig und zugleich geeignet erscheint, eine Vorstellung von dem ungewöhnlich vielseitigen Inhalte des ‚Staatsbürgers' zu erwecken, das mag im folgenden möglichst kurz hervorgehoben werden.

Mit der Schule unmittelbar befassen sich die Neuen Beiträge zur staatsbürgerlichen Erziehung und Belehrung (Dorn), ferner die Abhandlungen über Organisation von Fortbildungsschulen (Kerschensteiner), Schulhygiene und Schulärzte (Fürst), Methode des staatsbürgerlichen Unterrichts in den Niederlanden (Oßwald) und in Frankreich (Groth) sowie über Bürgerkunde und Geschichte (Kaemmel).

Das ausgedehnte Gebiet der Sozialpolitik ist durch verschiedene Arbeiten allgemeinen und besonderen Inhalts vertreten. Z. B. Grund, Zweck und Inhalt sozialer Politik (Potthof), Soziale Bildung als Problem und Voraus-

*) Gemeinsam ist fast allen die Bezeichnung Bürgerkunde, die ich meinerseits von Anfang an gemieden habe. Gibt es etwa auch eine Bauernkunde oder Arbeiterkunde? Als Bestimmungswort ist die Sache, von der man Kunde geben will, nicht die Person, der diese Kunde übermittelt werden soll, zu verwenden. Gerade so wie von Heimat-, Volks-, Wirtschaftskunde, so ist auch zu sprechen von Staatskunde! Die überaus zahlreichen Veröffentlichungen verfolgen z. T. ganz verschiedene Zwecke. Cauer spricht in den neuen Jahrbüchern 1912, S. 310 von dem „staatsbürgerkundlichen Wissensstoffe, den Neubauer auf 50 oder Stutzer auf 108 Seiten haben drucken lassen". Solche Nebeneinanderstellung muß irreführen. Neubauers ‚Staatslehre' gibt ausschließlich für höhere Lehranstalten den „Wissensstoff" in gedrängter Darstellung; dagegen beruht die Eigenart meiner ‚Deutschen Staatskunde' auf den fünf, fast die Hälfte der Schrift einnehmenden, möglichst gemeinverständlichen Gesprächen, in denen der „einzuprägende Wissensstoff" zum Teil gänzlich zurücktritt, namentlich im letzten Gespräche. Die beiden Büchlein sind also grundverschieden.

setzung wirksamer Sozialpolitik (v. Zwiedineck-Südenhorst), Aus der Geschichte der deutschen Sozialdemokratie (Biermer), Die Bedeutung der Versicherung (Manes), Internationale Arbeiterschutzverträge (Francke), Das städtische Ansiedlungswesen (v. Mangoldt), Die Bekämpfung der Lungentuberkulose (Illing).

In das Gebiet der Rechtspflege gehören folgende Abhandlungen: Laien in der Ziviljustiz (Fuld), Volkstümliches Recht (Oertmann), Internationales geistiges und gewerbliches Urheberrecht (Neuberg), Deutsches Wasserrecht (v. Strauß und Torney), Rechtsgeschichte der Familie (Frommhold), Die deutsche Gerichtsverfassung (Mittermaier), Internationale Bekämpfung des unlauteren Wettbewerbs (Fuld).

Der Verfassung und Verwaltung ist ein nicht geringer Raum gewidmet in den Arbeiten über öffentliche Pflichten des Staatsbürgers (Vierkandt), Elsaß-Lothringens staatsrechtliche Entwicklungsgeschichte (Ostermann) und Schiffahrtsabgaben (Reichel).

Selbstverständlich sind auch wichtige Punkte aus dem Gebiete des beruflichen Lebens und der Wirtschaftspflege berührt, z. B. der wirtschaftliche Wert geistiger Arbeit (Heiß), Doktortitel und staatliches Prüfungswesen besonders in Preußen (Bornhak), die Entwicklung des deutschen Sparkassenwesens (Seidel), die nationale Bedeutung der Kapitalbildung (Bendixen), Heiratstendenz in Deutschland (Prinzing), die Haftpflichtversicherung (Franke). — Aus dem kolonialpolitischen Leben seien hervorgehoben die Abhandlungen über die Bedeutung der Kolonialpolitik (v. Stengel) und über allgemeine Grundsätze der Schutzgebietsorganisation (v. Hoffmann). Schließlich verdient besonders angeführt zu werden der Aufsatz über Schillers politisches Vermächtnis (Tönnies).

Soviel über die ausführlicheren Abhandlungen, deren Verfasser — ihre Namen habe ich in Klammern hinzugefügt — zum Teil hervorragende Fachmänner sind. Daß ihren Ansichten nicht jeder stets beipflichten, sondern daß der eine Leser an dieser, der andere an jener Einzelheit Anstoß nehmen wird, ist selbstverständlich. Doch im allgemeinen verdient unzweifelhaft der maßvolle Standpunkt, den ‚der Staatsbürger' vertritt, volle Anerkennung.

Außer diesen Abhandlungen finden sich noch Abschnitte aus alten staatswissenschaftlichen und staatsphilosophischen Werken, durch die auch jene Abhandlungen ergänzt werden. Gerade auf diese in den obersten Klassen der höheren Schulen bei den verschiedensten Gelegenheiten und auf die verschiedenste Art ganz oder im Auszuge trefflich zu verwendenden Abschnitte möchte ich die Lehrer der Geschichte und des Deutschen besonders aufmerksam machen. „Je mehr man sich", sagt der Herausgeber mit Recht, „in solche Ausgrabungen älterer Autoren vertieft, desto leichter wird es, Abschnitte zu finden, die auch dem Staatsbürger unserer Tage noch ein lebendiges Interesse bieten, bald durch ihre grundsätzlichen Gedanken, bald als merkwürdige geschichtliche Parallelstellen zu den aktuellen Ereignissen des Tages." Folgendes wird in diesen Abschnitten berührt: Vaterlandsliebe (Fichte), Monarchie (Spinoza), Handlung der deutschen Städte (Möser), Gesetzgeber (Rousseau), der Mensch als Glied der Gesellschaft (Rousseau), bürgerliches Fürstentum (Macchiavelli), Leiden

des Deutschen Reiches (Pufendorf), Staatskunde (Jahn), Fürstenerziehung (Jean Paul), Freiheit (Pestalozzi), Ungleichheit unter den Menschen (Montaigne), Obrigkeit (Abraham a Santa Clara) u. a. m.

Weiter sei hervorgehoben, daß die Halbmonatsschrift in einer Rundschau den Hauptinhalt wichtiger Zeitschriftenaufsätze in gedrängter Form wiedergibt und vier verschiedene Chroniken sehr sorgfältig führt. Die Gesetzeschronik verzeichnet etwa 1500 Gesetze, Verordnungen, Verfügungen sowie Ministerialbekanntmachungen und -entschließungen aller Art nach ihrem wesentlichen Inhalt; die Parlamentschronik berücksichtigt die Verhandlungen nicht nur des Reichstages, sondern auch der Landtage aller größeren Einzelstaaten; die Kongreßchronik führt etwa 300 Kongresse an, die für das öffentliche Leben bedeutsam sind, und nennt die behandelten Gegenstände, die Berichterstatter, den Vorsitzenden und die Hauptredner; die Städtechronik schließlich verzeichnet mit manchen Zahlenangaben alle wichtigen kommunalpolitischen Ereignisse der größeren deutschen Städte.

Die Bibliographie sodann, die sich in jedem Hefte findet, berücksichtigt nicht nur die selbständig erschienenen Werke, sondern auch Aufsätze aus etwa 300 deutschen Zeitungen und Zeitschriften und ist in einer ungefähr 40 Haupt- und Unterabteilungen umfassenden Systematik angeordnet, die für das staatswissenschaftliche Gebiet entschieden etwas ganz Neues bietet. Bei verschiedenen Abteilungen, z. B. Geschichte, Staatsbürgerbildung, Allgemeine Staatslehre, Verfassung des Deutschen Reiches und der Bundesstaaten, Kultur- und Sozialpolitik, habe ich sorgfältige Vergleiche angestellt, auf Grund deren ich die Behauptung glaube wagen zu dürfen: nichts Wichtiges ist übergangen und alle Angaben über Ort des Erscheinens, Preis, Umfang usw. stimmen.

Der letzte, doch wahrlich nicht der unwesentlichste Teil des ‚Staatsbürgers' ist das peinlich genaue Sach-, Personen- und Ortsregister am Schluß jedes Heftes. Zum ersten Jahrgange ist auch ein Gesamtregister herausgegeben, das etwa 4600 Stichwörter und 7000 Verweisungen enthält. Schon diese Zahlen veranschaulichen die außerordentlich vielseitige dauernde Verwendbarkeit der Zeitschrift; sie stellt in der Tat eine Art Archiv für die Kenntnis politischer Vorgänge und Tatsachen aller Art dar und wird sicherlich — diese Überzeugung glaube ich zum Schluß aussprechen zu sollen — auch den Boden für politische Bildung in den weitesten Kreisen bereiten.

Spann, Othmar, Die Kunsttheorien der Volkswirtschaftslehre. Leipzig 1911. Quelle und Meyer. VIII u. 132 S. kl. 8°. geh. 1 M., geb. 1,25 M.

Als Ergänzung zu den in dieser Monatschrift X, 1911, S. 168 ff. angezeigten Werken Muckles und Warschauers kann die knapp gehaltene, aber leicht lesbare Arbeit Spanns dienen. Sie enthält nämlich auf geschichtlicher Grundlage eine Darstellung sämtlicher nationalökonomischen Kunsttheorien und Systeme und läßt auf diese Darstellung immer eine eingehende Erläuterung und kritische Erörterung der Lehren und Probleme folgen. Im Anschluß an den Merkantilismus z. B. wird die Geld- und Handelsbilanztheorie, im Anschluß an den Physiokratismus

die Produktivitäts- und Güterlehre behandelt; auf die Schilderung John Laws folgt die Würdigung der Lehre vom Kredit, an Smith und Ricardo schließt sich die Erörterung der Werttheorie, an List die Beurteilung der Lehre vom Freihandel und Schutzzoll. Gerade in diesen oft ziemlich umfangreichen kritischen Erläuterungen, bei denen die hervorragendsten Vertreter der Theorien gelegentlich selbst zu Worte kommen, besteht der wissenschaftliche Wert des Büchleins, und mit Rücksicht darauf kann es unzweifelhaft als Bereicherung unserer national-ökonomischen Literatur gelten; mir wenigstens ist kein ähnlicher, auf wissenschaftlicher Grundlage beruhender kurzer Abriß bekannt.

Über abweichende Ansichten sich mit dem Verfasser auseinanderzusetzen, ist hier nicht der Ort. Seinem Urteile über Adam Müller, den bedeutendsten Vertreter der romantischen Richtung in den Staatswissenschaften, pflichte ich bei: er wird trotz dem Lobe Roschers und Hildebrands unterschätzt, und es ist kaum zum allgemeinen Bewußtsein gekommen, daß fast alle Grundgedanken seiner Polemik gegen Smith zum Gemeingut der nationalökonomischen Wissenschaft geworden sind. Von Selbstverwaltung „nach englischem Muster" (S. 53) spricht der Verfasser nicht ganz mit Recht. Ein Namen- und Schlagwortverzeichnis erhöht die Brauchbarkeit des Büchleins, dessen Druck sorgfältiger ist als der einiger anderer Bändchen der Sammlung „Wissenschaft und Bildung".

Görlitz. E. Stutzer.

Hayner, 1812. Der Feldzug Napoleons gegen Rußland. Mit 2 Kartenskizzen. Berlin 1912. R. Eisenschmidt. 60 S. 8°. 1,80 M., gebunden 2 M.

Ein schlicht, aber doch lebendig und vor allem übersichtlich und klar geschriebenes Buch, das mit Bewußtsein von dem Politischen absieht, auch keine ausgeführten Charakteristiken gibt und sich auf die Darstellung des Strategischen beschränkt, dieses aber in trefflicher Weise veranschaulicht. Der Gang des Feldzuges, die Ursachen seines Mißlingens werden in einleuchtender Weise verdeutlicht; ein Schlußabschnitt faßt das Wesentliche noch einmal kurz zusammen. Die Übersichtskarten sind gut. Das Schriftchen ist durchaus zu empfehlen.

Frankfurt a. M. F. Neubauer.

Friederich, R., Die Befreiungskriege 1813—1815. I. Band. Der Frühjahrsfeldzug 1813. Mit 15 Bildnissen und 8 Karten. Berlin 1911. Mittler u. Sohn. XII u. 328 S. gr. 8°. geb. 6,50 M.

Dies neue Werk über die Befreiungskriege, das auf vier Bände berechnet ist, wendet sich „an die Gebildeten des deutschen Volkes ohne Unterschied des Standes, an einen Leserkreis, der nicht nur den tatsächlichen Verlauf der Ereignisse sich in Erinnerung zu rufen wünscht, sondern der vielmehr eine gründlichere Kenntnis der Ursachen und Wirkungen, der Beweggründe des Handelns der Staatsmänner und Heerführer und der die Völker und Armeen beherrschenden Geistesströmungen erstrebt". In den drei ersten Kapiteln, von denen das erste einen Überblick über die Weltlage im Jahre 1812 gibt und mit dem Urteil schließt, die Stimmung aller Nationen sei infolge des drückenden kaiserlichen Finanzsystems die der Unzufriedenheit mit Napoleon gewesen, das zweite eine Skizze des russischen Feldzuges ent-

hält und das dritte — nach meiner Ansicht das schönste des ganzen Buches — die Erhebung Preußens darstellt: in diesen drei Kapiteln wird demnach auf 135 Seiten die Grundlage geschaffen für die Darstellung der kriegerischen Maßnahmen und Ereignisse, die auf den nächsten 80 Seiten bis zum persönlichen Eingreifen Napoleons geführt und dann in Kapitel VII mit Groß-Görschen und in Kapitel VIII — das fast gleichwertig neben III steht — mit Bautzen ihren Höhepunkt erreicht, um in einem Schlußabschnitt noch die Operationen und Verhandlungen bis zum Waffenstillstand von Pläswitz zu umfassen.

Die Sprache ist formvollendet, flüssig und klar und, ohne überschwänglich zu sein, warm und dadurch den Leser selbst erwärmend. Der Verfasser läßt vor diesem die Ereignisse sich entwickeln: die Form der Darstellung ist daher durchweg erzählend, selten nach den Mitteilungen der Zeitgenossen berichtend. Doch wird der Fluß der Erzählung, wo es not tut, unterbrochen durch knappe Zusammenfassung der Ergebnisse, durch treffende Charakteristik der handelnden Personen und besonnene und gerechte Kritik; etwas einseitig erscheint mir der im ersten Kapitel eingenommene wirtschaftlich-materielle Standpunkt des Verfassers, der schon durch die Ausführungen auf S. 30—38 und das ganze dritte Kapitel seine Korrektur findet, etwas zu hart auch die auf S. 325 u. 326 über Friedrich Wilhelm III. ausgesprochenen Vorwürfe, die durch die Ausführungen auf S. 102 u. 103 wesentlich abgeschwächt werden. Die Schilderung der politischen Verhältnisse kommt über der Darstellung der militärischen Operationen nicht zu kurz, und auch in dieser, wenn sie auch naturgemäß nicht selten durch die Mitteilung von ausgiebigem Zahlenmaterial belastet werden muß, weiß der Verfasser im ganzen das weniger Wichtige hinter dem Wichtigen zurücktreten zu lassen und so den Leser vor Ermüdung zu bewahren — nur in Kapitel IV, VI und IX wäre, so meine ich, eine mehr summarische Behandlung am Platze gewesen. Auch im einzelnen ist die Disposition klar und durchsichtig (vgl. z. B. die musterhafte Darstellung der Schlacht bei Bautzen); Wiederholungen sind mir nur an wenigen Stellen aufgefallen, so S. 154, 187, 191; 168 u. 182. Begründet endlich auf den besten Quellen — die mit Absicht (S. VI) auch da nicht genannt werden, wo der Verfasser ihnen ziemlich wörtlich gefolgt ist, vgl. z. B. S. 33, 127—128 u. 132 mit Neubauer, Preußens Fall und Erhebung S. 175, 345—346 u. 351 oder S. 192—193 u. 313 bis 314 mit Beitzkes Geschichte der deutschen Freiheitskriege von 1813 u. 1814 I, 260—261 u. 441—442 — läßt das Werk an Sachlichkeit nichts zu wünschen übrig.

Wenn daher die noch ausstehenden Bände*) das halten, was der erste verspricht, so stehe ich nicht an auszusprechen, daß es seinen vorher angegebenen Zweck voll erfüllen wird und daß der Verlag mit seiner Herausgabe — über die musterhafte Ausstattung ein Wort hinzuzufügen, erübrigt sich — eine wertvolle Ergänzung der vorhandenen Literatur über die Befreiungskriege gegeben hat. Es hält die Mitte zwischen dem nach seiner ganzen Anlage auf eine viel schmalere Basis gestellten schönen Buche von Neubauer, das, in demselben Verlage erschienen, seinen Platz vor

*) Bd. II und III sind mittlerweile erschienen. Ihre Besprechung erfolgt demnächst. Mtth.

allem in Schul- und Jugendbibliotheken behält (vgl. meine Anzeige in dieser Monatschrift VII, 286 ff.), und den vielbändigen Geschichten der Befreiungskriege, die rein den wissenschaftlichen Studien dienen. Es tritt an die Seite von Beitzkes altem und doch immer noch neuem Buche und von Rethwischs vierbändigem Werk, das freilich infolge seines ganz eigenartigen Gepräges (vgl. meine Anzeige in dieser Monatschrift IX, 472 ff.) Friedrichs Geschichte ebensowenig überflüssig macht wie die von Neubauer. Es mag daher zur Anschaffung für die Lehrerbibliothek und auch für die Schülerbibliothek warm empfohlen werden, für diese um so mehr, je mehr dem Unterricht selbst für die Darstellung ausführlicher Schlachtenbilder die Zeit fehlt, er vielmehr der Privatlektüre der Schüler, die sich dafür interessieren, diesen Teil seiner Tätigkeit überlassen muß. Die beigegebenen Übersichtskarten und Schlachtenpläne tun diesem Selbststudium gute Dienste; nur dürften sie — für die Fortsetzung bitte ich darum — mit weniger Namen belastet sein.

Elberfeld. W. Meiners.

Ida Mück, Atlas zur territorialen Entwicklung Preußens mit geschichtlichen Erläuterungen und einer Abbildung des königlich preußischen großen Wappenschildes. Berlin 1911. Gea-Verlag. Preis 3 M.

Die mit Recht jetzt allseitig gestellte Forderung nach Anschaulichkeit des Unterrichtes hat zur Abfassung dieser Karten geführt. Vorausgeschickt ist eine knapp gehaltene Erläuterung der territorialen Entwicklung, bei der durch treffende Anmerkungen und gelegentliche, genealogische Zugaben das Verständnis wesentlich gefördert wird. — Die dann folgenden 10 Karten geben ein deutliches Bild des Größer- bzw. Kleinerwerdens des Staates. Das Eigenartige des Buches besteht darin, daß die erste Karte den Bestand des Jahres 1440 gewissermaßen als Grundlage bietet und die darauffolgenden durch Blätter, auf denen der ältere bereits vorhandene Besitz ausgeschnitten ist, den jeweiligen Zuwachs recht augenfällig zur Darstellung bringen. So findet sich auf Karte 3 für die Zeit des Joh. Sigismund nur das Herzogtum Preußen und Cleve, Mark und Ravensberg. Alles früher Erworbene sieht man durch die ausgestanzte Öffnung. Ob solche Karten für den Schulgebrauch dauerhaft sind, ist eine andere Frage, das Zurechtfinden aber erleichtern sie jedenfalls sehr. Noch mehr würde das gefördert werden, wenn auch die Flußlinien durchgeführt und die sonstigen Umrisse genauer gezeichnet würden. (Rügen keine Halbinsel.)

Für kommende Auflagen empfehlen wir Gleichmäßigkeit in der Orthographie (nicht Köln und Cöln, Ukermark und Uckermark), noch mehr aber Sorgfalt in der Zeichnung (Koblenz, Passau u. a. bald rechts, bald links vom Fluß). Einige Versehen wie die, daß Danzig (K. 8) als preußisch verblieben bezeichnet wird, daß Emden an die Ems, Marengo an den Po geraten sind, wird die Verfasserin wohl selbst schon bemerkt haben. Bei der ersten Ausgabe von Karten, an denen so viele mitzuarbeiten haben, schleichen sich Irrtümer nur zu leicht ein. Der Unterzeichnete erwähnt sie nur, um die Bemerkung daran zu knüpfen, daß im wesentlichen der Atlas mit wirklicher Sorgfalt gearbeitet ist.

Die genealogische Tafel am Schluß und das große Wappenschild bilden eine willkommene Zugabe. — Das Ganze ist für Wiederholungszwecke wohl zu empfehlen.

Düsseldorf. Eduard Rothert.

Mikrokosmos. Zeitschrift für die praktische Betätigung aller Naturfreunde. V. Jahrgang. Heft 1/5. (Stuttgart, Franckh'sche Verlagshandlung.) Jährlich 12 reich illustrierte Monatshefte und 3 wertvolle Bücher für 5,60 M.

Unter den zahlreichen Zeitschriften, welche das erfreuliche Wiederaufleben allgemeineren Interesses an der Naturforschung, die immer weiterschreitende Einführung des biologischen Unterrichtes in die oberen Klassen unserer höheren Schulen hervorgerufen haben, hat sich der Mikrokosmos durch seine Eigenart eine hervorragende Stellung zu erwerben gewußt. Bis zu seinem Erscheinen war jeder, welcher sich mit der Kleinwelt beschäftigen wollte, lediglich auf größere und teuere wissenschaftliche Werke oder auf in vielen wissenschaftlichen Zeitschriften zerstreute Abhandlungen angewiesen. Dies schreckte viele ab, sich intensiver mit mikroskopischen Arbeiten zu beschäftigen und auch im naturwissenschaftlichen Unterricht nahm das Mikroskop meist nicht den Platz ein, der ihm gebührt. Es fehlte eben ein billiges und bequem zu erlangendes Bindeglied zwischen der rein wissenschaftlichen Forschung und den Bedürfnissen des Naturfreundes und der Praxis des naturkundlichen Schulunterrichts. Diesem Mangel abzuhelfen ist das Ziel des Mikrokosmos und es darf dem rührigen Franckhschen Verlage die Anerkennung nicht versagt werden, daß er in den ersten vier Jahrgängen des Mikrokosmos seine Aufgabe getreulich durchgeführt und so manchen, der sich nie oder seit Jahren nicht mehr mit Mikroskopie beschäftigte, zum Studium der Kleinwelt veranlaßt hat.

Gelungen ist ihm dies durch die allgemein verständliche Darstellungsweise seiner wissenschaftlichen Aufsätze, durch die reiche Ausstattung mit Abbildungen, durch den billigen Bezugspreis von 5,60 M. und durch die vielerlei sonstigen Vorteile, welche den Abonnenten geboten werden. Da kann man ein gutes Mikroskop, welches sich für das biologische Praktikum sehr eignet, billig, ja sogar durch ratenweise Bezahlung erwerben, da werden Kurse auf den verschiedensten Gebieten der Mikrologie zu Vorzugspreisen zugänglich gemacht; Material zu mikroskopischen Arbeiten wird durch die Geschäftsstelle besorgt, Bestimmungen bereitwilligst ausgeführt; gute wissenschaftliche Präparatenserien werden äußerst preiswert angefertigt, und endlich erhält der Abonnent noch jährlich 3 wertvolle Bücher als Beigabe. Durch seine bisherigen Buchbeilagen wie Seligo, „Seenplankton", Hustedt, „Die Süßwasserdiatomeen" hat der Verlag angefangen, einem fühlbaren Mangel an billigen Bestimmungswerken für die Kleinwelt abzuhelfen, durch solche, wie „Elementarkurs der Mikroskopie", Stoltz, „Anleitung zum Mikroskopieren", Meningus, „Wie prüft man sein Mikroskop" durchweg ausreichende Hilfsmittel für einfachere mikroskopische Arbeiten geschaffen.

Auch in seinem 5. Jahrgang, von welchem bereits die Hefte 1—5 und eine Buchbeigabe vorliegen, verfolgt der Mikrokosmos in der Hauptsache sein bewährtes Programm. So macht uns Professor Lindner mit seiner Methode im biologischen Praktikum bekannt, wie er Hefen- und Schimmelpilze kultivieren und beobachten läßt; er bespricht ferner diejenigen Objekte der Internationalen Hygieneausstellung in Dresden, welche für die mikroskopische Forschung von Interesse sind. Mitteilungen über Demonstrationskürvetten, künstliche Beleuchtung, Hilfsmaßstäbe, eine neue Präparatenklemme und anderes bringen Erfahrungen in der Apparatur,

ein sehr beachtenswerter aus der „Encycl. d. mikr. Technik" übernommener Artikel von Professor Heidenhain solche in der Färbetechnik, Aufsätze über die Entwicklung des Leberegels [enthält einige Irrtümer*)], über Essig- und Weizenälchen (zgl. Anleitung zur Herstellung lebender Dauerpräparate), über *Ophrydium versatile*, Befruchtung von *Fucus*, fossile Diatomaceen, verfälschtes Roggenmehl, Kleinwelt des Moors, geschlechtliche Vermehrung der Hefepilze (!) führen die Reihe der Einzelbesprechungen fort, ebenso wie die hübsche illustrierte Buchbeigabe: *Migula* „Die Desmidiaceen" die Bestimmungswerke über die Kleinwelt. Ein für den Mikrokosmos neues Gebiet nimmt H. Günther mit seinen Arbeiten über Metallmikroskopie in Angriff. Die wissenschaftliche Nutzbarmachung des Kinematographen behandeln May und Wolf-Czapek.

Ob Dr. Kammerers Mitteilungen über experimentelle Zoologie mit ihren Anweisungen zur Amputation, Transplantation, Kastration lebender Tiere in ihrem ganzen Umfang in eine populäre Zeitschrift gehören, erscheint mir zweifelhaft, der Einführung solcher Versuche in den biologischen Schulunterricht möchte ich jedenfalls nicht das Wort reden. Aufsätze, wie „Ratschläge für den Freund meteorologischer Beobachtungen" oder „Der Verbrennungsofen im chemischen Laboratorium" vermutet man im Mikrokosmos nicht. Allerdings kündigt der Verlag in Heft 1 eine umfassende Ausgestaltung der Zeitschrift an, die sie „nunmehr für jeden Naturfreund, sei er Mikroskopiker oder nicht, wertvoll machen wird. Bedeutet dieses Abweichen von dem ursprünglichen Programm wirklich eine Verbesserung? Mir will es nicht so scheinen. Jede Zersplitterung schadet der Gründlichkeit. Dem Chemiker, Physiker, Meteorologen stehen andere Spezialzeitschriften zur Verfügung und es gibt doch auf dem Gebiete der Mikrologie noch eine ganze Menge zu tun.

Gewundert hat es mich ferner, daß für diesen Jahrgang wieder ein Hilfsbuch für pflanzenanatomische Arbeiten als Buchbeigabe in Aussicht gestellt ist, während doch bereits die beiden letzten Jahrgänge in den praktischen Schriften von Stoltz, „Anleitung zum Mikroskopieren" und „Elemente des Pflanzenbaus" dies Gebiet behandeln, es außerdem an billigeren Hilfsbüchern für Pflanzenanatomie nicht mangelt. Dagegen fehlt es noch an einem praktischen und wohlfeilen Leitfaden für histologische Arbeiten und mikroskopische Anatomie für die Tierwelt. Vielleicht füllt die im 1. und 5. Heft angezeigte „Physiologische Histologie des Menschen- und Säugetierkörpers, dargestellt in mikroskopischen Originalpräparaten mit begleitendem Text und erklärenden Zeichnungen von Professor Dr. Sigmund Teschen"*) diese Lücke aus.

Warum wechselt der Mikrokosmos mitten im Jahrgang seine Toilette?

Ferner ist nicht zu billigen, daß erst das 3. Heft des fünften Jahrganges die Register für den vierten bringt. Sie gehören ins Schlußheft ihres Jahrganges.

---

*) pag. 4. „Noch vor zwei Jahrzehnten wußte man nichts von dem Entwicklungsgang von Distomum". Leukart veröffentlichte seine grundlegenden Untersuchungen im Archiv für Naturgeschichte bereits 1882.

Der Limnaeus, eine gehäuselose Sumpfschnecke". Limnaea truncatula Müll besitzt ein etwa 1 cm hohes horngelbes Gehäuse.

Doch das sind Kleinigkeiten. In seinen vorliegenden Darbietungen reiht sich der fünfte Jahrgang des Mikrokosmos würdig seinen Vorgängern an, und verdient eine kräftige Unterstützung seitens der höheren Schulen.

Sigmund, Fr., Physiologische Histologie des Menschen- und Säugetier-Körpers, dargestellt in mikroskopischen Originalpräparaten mit begleitendem Text und erklärenden Zeichnungen. Lief. 1. Einleitung; Die Haut, ihre Organe und deren Entwicklung. Franckhsche Verlagsbuchhandlung Stuttgart. Preis der Lieferung 9,50 M., bei Abnahme aller 10 Lieferungen à 8,50 M.

Dieses Präparatenwerk soll in $2^1/_2$ Jahren fertig vorliegen mit folgendem Inhalt: Lfg. 1: Die Haut. Lfg. 2: Die Organe der Bewegung. Lfg. 3: Zentralnervensystem. Lfg. 4: Fortpflanzungsorgane. Lfg. 5: Organe der Atmung, Harnbildung und -ausscheidung. Lfg. 6: Das Auge. Lfg. 7: Das Gehörorgan, das Geruchs- und Geschmacksorgan, die Tastorgane. Lfg. 8: Die Organe der Blutzirkulation und Blutbildung. Lfg. 9 u. 10: Die Organe der Verdauung.

Die erste Lieferung besteht aus einer praktischen Mappe mit zehn elegant ausgestatteten mikroskopischen Präparaten und einem Oktavheft von 36 Seiten Text. Durchmustert man die Präparate mit dem Mikroskop, so ist man freudig überrascht durch die klaren und instruktiven Bilder, welche sich bieten. Man gewinnt sofort den Eindruck: das ist keine Fabrikware, hier liegt eine mit wissenschaftlichem Verständnis aufs sorgfältigste hergestellte Arbeit eines Meisters der mikroskopischen Technik vor. Und dieser Eindruck wird verstärkt, wenn wir uns das Gesamtbild durch stärkere Vergrößerung in einzelne Zellenkomplexe auflösen und wieder zu dem Heftchen greifen und dessen Text und Abbildungen zum eingehenderen Studium heranziehen.

Der Bau und die Entwicklung der Hautschichten wird durch vier Präparate in Doppelfärbung gezeigt; der Behaarung ist außer diesen noch ein Präparat vom Rindermaul gewidmet, welches das Tasthaar vorführt und gleichzeitig zur Hauternährung überleitet. Diese wird von zwei prächtigen Injektionspräparaten erläutert. Ein Schnitt durch das letzte Fingerglied eines menschlichen Embryos führt die Entstehung des Nagels und durch die geschickte Benutzung des im Embryonalstadium noch vorhandenen Rudimentes des Sohlenhorns noch die der tierischen Kralle vor Augen. Dem Studium der exkretorischen Tätigkeit der Haut dienen die beiden letzten Präparate der menschlichen Schweißdrüsen und ihrer Entwicklungsstufen. Als Sinnesorgan wird die Haut in einer späteren Lieferung dargestellt werden. Jedes Präparat wird durch eine besondere nach ihm gefertigte Zeichnung bis ins Kleinste im Textbuch erläutert, das in kurzen, aber klaren Worten alles Wesentliche bespricht.

Einige Äußerlichkeiten könnten vielleicht noch eine Änderung erfahren. Das „moderne" Weglassen des Punktes auf dem Titel stört in einem wissenschaftlichen Werk. *Copyright by*!! Verlagsrecht bei . . . ist schicklicher für ein deutsches Buch. Seite 4 wird Schwann die erste Bezeichnung der Elementarorgane mit dem Namen „Zelle" 1839 zugeschrieben; nach Strassburger hat dies bereits 1667 Robert Hooke in seiner „Micrographie" getan.

Die Ausstattung der Präparate mit schwarzen Schildern und roter erhabener Schrift sieht ja sehr elegant aus, aber praktisch ist sie nicht. Die Schrift ist einmal recht klein und erschwert ein schnelles Auffinden eines bestimmten Präparates außerordentlich; ferner werden die Erhebungen durch die Klammern bald breitgedrückt, beim Verschieben verletzt und geschwärzt werden, so daß der Aufdruck bald unleserlich wird.

Da die Mappe bereits den vollen Titel des Werkes trägt, so ist seine Wiederholung auf jedem Präparat überflüssig. Sigmund, Phys. Histol. genügt. Es würde so Raum gewonnen für Mitteilungen über die angewandte Präparierung; z. B. Müllers Fl. Hämalaun + Eosin Kb., wodurch der Abschnitt im Text „Untersuchungsmethoden" eine wertvolle Erweiterung erführe.

Jedenfalls aber ist dieses Sigmundsche Präparatenwerk ein recht glücklicher Gedanke, und es wird vielen Kollegen ein wertvolles Hilfsmittel beim Selbststudium und im Unterricht werden, zumal der Preis für die Präparate nicht höher ist als der von Lehrmittelhandlungen für nicht gleichwertige Präparate geforderte.

Dortmund. Edgar Weinert.

Druckfehlerberichtigung.

Im XI. Jahrgang dieser Monatschrift ist S. 684 in der Besprechung von Hilbert, Christentum und Wissenschaft, Zeile 6 u. 7, zweimal „Mehrheit" gedruckt; es muß beide Male „Wahrheit" heißen.

I. Abhandlungen.

Zur Organisation des Lehrerkollegiums.

I.

Das Werk, das eine Schule zu vollbringen hat, ruht auf dem Kollegium der Lehrer. Dieses ist eine Körperschaft, deren Mitglieder gleiches Stimmrecht haben und ihre Entscheidungen nach Stimmenmehrheit treffen. Es tritt hier schon an diesem wesentlichen Merkmale zutage, daß eine kollegiale Gemeinschaft zunächst für den Zweck eingerichtet ist, zu beschließen und zu entscheiden. Nun besteht aber der Zweck eines Lehrkörpers durchaus nicht allein, auch nicht einmal vorzugsweise, im Beschließen und im Entscheiden, sondern Arbeit, zweckvolle Tätigkeit, will er vollbringen, ein vielgestaltiges und verzweigtes Kulturwerk. Zu diesem Ende kommt es darauf an, daß die mannigfaltigen Aufgaben und Aufträge gesondert auf die Mitglieder verteilt und wiederum untereinander zweckmäßig verknüpft werden. Mit einem Worte: die Arbeit, welche innerhalb der Schulgemeinde durch den Lehrkörper zu vollbringen ist, verlangt eine Organisation. Es bedarf nicht erst der Ausführung, wie wichtig für ein Gemeinschaftswerk die Organisation ist. Überall muß sich der Geist auch seinen Körper bauen, der Wille die Wege suchen und der Zweck seine Mittel oder Organe schaffen. In der Schulgemeinde aber bilden Unterricht und Erziehung den großen Zweck; dieser ist die treibende Kraft, welche sich in einem vielgestaltigen Schaffen auswirken will. Man kann deshalb sehr wohl die Frage aufwerfen: Entspricht denn auch diesem Zwecke die Einrichtung der Schulgemeinde, zeigt das Kollegium auch eine solche Organisation, daß dadurch der Gesamtzweck und zugleich auch die vielfachen Teilzwecke erreicht werden können? Ist auch genügend dafür gesorgt, daß neben dem Beschließen und Entscheiden auch die Vollziehung, die Exekutive, die Arbeit, sich nach jeder Richtung auswirken und ihre Ziele erreichen kann?

Wollen wir diese Frage beantworten, so sind wir gegenwärtig auf die Dienstanweisung vom 12. Dezember 1910 angewiesen. Hier ist festgelegt, was bisher die gute Praxis hervorgebracht hatte an Einrichtungen für das Leben und Wirken innerhalb der Schulgemeinde. Diese Dienstanweisung muß um so mehr als eine vortreffliche Leistung der preußischen Unterrichtsverwaltung gelten, als die pädagogische Literatur über Kollegium, Konferenzen und Organisation des Lehrerkollegiums recht ärmlich war. Für das Wirken des Kollegiums und das gliedliche Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen sind auf S. 5 treffliche Grundsätze aufgestellt:*) „Das Lehrerkollegium kann seiner schwierigen Aufgabe nur dann gerecht

*) Ich bediene mich bei den Anführungen aus der „Dienstanweisung für die Direktoren und Lehrer an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend" des Druckes aus dem Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, Halle a. S. 1910.

werden, wenn seine Mitglieder bei aller Selbständigkeit des Einzelnen in einheitlichem Geiste arbeiten . . . Indem er (der Direktor) alle Lehrer als Glieder eines Ganzen zusammenschließt und doch jedem die Freiheit läßt, nach seiner Eigenart sein Bestes zu tun, wird er ihnen zugleich das Gefühl der Verantwortlichkeit und die Freude am Gedeihen des gemeinsamen Werkes kräftigen." Damit ist der Begriff der Organisation in schöner Weise zum Ausdruck gebracht. Es fragt sich nur, ob er auch genügend durchgeführt ist.

Welches sind aber die Funktionen eines Lehrkörpers, denen die Organisation angepaßt und dienlich sein soll? Man wird darauf nur antworten können: die Erziehung, indem man Erziehung mit Dilthey, Barth u. a. nicht in dem weiteren, unbestimmten Sinne faßt, sondern als die Fürsorge der Erwachsenen für den Nachwuchs. In diesem Sinne schließt die Erziehung neben der Gewöhnung auch den Unterricht mit ein, die Ausbildung des Willens und des Intellektes. Deshalb verbindet man gewöhnlich Erziehung und Unterricht. Doch wollen wir nicht vergessen, daß diese Begriffe nicht gleichgeordnet, also nicht disjunkte Arten sind, sondern der Unterricht ist neben der Gewöhnung nur eine Art der Erziehung. In der Schule ist er allerdings die vornehmste und wichtigste Art der Erziehung, und es ist ganz in der Ordnung, daß er jederzeit besonders hervorgehoben wird. Dabei wird aber meist die dritte Aufgabe, die ein Kollegium zu verrichten hat, ganz übersehen: die Verwaltung. Gewiß, Erziehung und Unterricht bezeichnen die eigentliche Kulturarbeit, welche in der Schulgemeinde vollbracht wird. Aber damit diese sich entfalten und für Familie, Gesellschaft und Staat ersprießlich werden kann, muß die Verwaltung hinzutreten. Der Begriff der Verwaltung bedeutet also hier wie allenthalben diejenige Tätigkeit, welche für die Kulturarbeit erst die Möglichkeit schafft und ihre Wirkungen sichert. Wir haben also eine dreifache Tätigkeit des Kollegiums zu unterscheiden und neben der Erziehung und dem Unterricht die Verwaltung nicht zu übersehen.

Es ist herkömmlich, die äußere und die innere Verwaltung zu unterscheiden, indem zur äußeren Verwaltung besonders das Finanz- und Bauwesen, die Berufung und Anstellung der Lehrer gerechnet wird, während zur inneren Verwaltung die Aufnahmen, die Schul- und Hausordnung, der Stundenplan, die Zeugnisse, Versetzung, Prüfungen sowie die Obsorge für Schulhaus und Lehrmittel gehören. Die äußere Verwaltung ist dem Lehrerkollegium abgenommen, aber die innere Verwaltung nimmt das Kollegium sowie jedes einzelne Mitglied beständig in Anspruch. Man redet in der Staatswissenschaft von einer *Trias politica* und meint damit Gesetzgebung, Rechtsprechung und Verwaltung. Wir stellen ihr eine *Trias scholastica* an die Seite: Erziehung, Unterricht und Verwaltung.

Der Begriff der Verwaltung tritt in unseren pädagogischen Handbüchern viel zu sehr zurück. Weil die wissenschaftliche Pädagogik diesen Begriff meist nicht oder nicht tief genug erfaßt hat, weiß sie auch mit all den Verrichtungen des Lehrers, welche zur Verwaltung gehören, nichts anzufangen, obgleich diese nicht nur für das Wohlbefinden einer Anstalt von Bedeutung sind, sondern auch der Erziehung zum Ordnungssinn und zu staatsbürgerlichen Tugenden gute Dienste leisten. Für den Haus- und Privatlehrer spielt die Verwaltung keine Rolle, wohl aber für den Lehrer, der im Dienste einer Schulgemeinde und eines Staates tätig ist. Selbst in jede

Unterrichtsstunde ragt die Verwaltungstätigkeit des einzelnen Lehrers hinein; denn die Führung des Klassenbuches und der Listen, Besorgung der Lehrmittel, Zeugnisse und Prüfungen sind Akte der Verwaltung, durch welche der Lehrer als Beamter auch in Beziehung tritt mit der Familie und der Gemeinde, der Gesellschaft und dem Staate. Deshalb ist es eine Lücke, wenn auf S. 11 der Dienstanweisung bei der Zweckbestimmung für die Lehrerkonferenz neben dem Unterricht und der Erziehung die Verwaltung übergangen wird.

Es fragt sich nun weiter, wie kommen die drei Lebensäußerungen zu ihrem Rechte in der Organisation des Lehrerkollegiums? Da zeigt sich auf den ersten Blick, daß am besten für den U n t e r r i c h t gesorgt ist. Die Unterrichtsverteilung und alles, was damit zusammenhängt, wird auf S. 6 und 7 der Dienstanweisung genau bestimmt. Auch die V e r w a l t u n g ist berücksichtigt. Zwar als Obliegenheit der Konferenz wird sie nicht genannt, aber nach S. 19 werden an der Verwaltung der Bibliothek und der Sammlungen einzelne Lehrer beteiligt, welche nach S. 21 das Recht haben vor Neuanschaffungen gutachtlich gehört zu werden. Hierher gehört auch die Bestimmung S. 23, daß dem dienstältesten Oberlehrer die Vertretung des Direktors in der Leitung der Anstalt zufällt. Nehmen wir noch hinzu, daß in jedem Lehrkörper in der Regel auch ein Vertrauensmann für Standesangelegenheiten bestimmt ist, so übersehen wir die ganze Organisation im Dienste der Verwaltung. Dagegen tritt die E r z i e h u n g auffallend zurück. Ich meine damit nicht die Erziehung im weiteren Umfange, wie sie der Familie zusteht; denn es wäre nicht rätlich, die Schule mit Erziehungsaufgaben zu belasten, die sie nicht erfüllen kann. Ich meine die eigentliche Schulerziehung, soweit sie innerhalb der Schule möglich ist, und auch von der Dienstanweisung S. 11 ausdrücklich als Aufgabe der Konferenz bezeichnet wird. Sie kommt in der Organisation des Kollegiums nicht zur Geltung. Und doch sollten auch die Aufgaben der Schulerziehung ihre besondere Vertretung finden. Jedes Mitglied erhält seinen Lehrauftrag, einzelne auch Verwaltungsaufträge, aber Erziehungsaufträge sind nicht vorgesehen.

II.

Im folgenden möchte ich nun aus der theoretischen Betrachtung die Folgerungen für die Praxis ziehen und andeuten, wie die Organisation an mehreren Punkten ergänzt werden kann, damit einige Teilzwecke, besonders solche der Erziehung auch innerhalb des Kollegiums ihre Vertretung finden und von berufenen Fachmännern in Pflege genommen werden. An jeden unserer Schüler, wenn er in die oberen Klassen gelangt ist, tritt die Frage der Militär- und Dienstpflicht heran, er erhält den Berechtigungsschein für den Einjährigendienst, und bald folgen die vorgeschriebenen Meldungen und Gestellungen. Hier und da hat sich bereits der Brauch ausgebildet, daß einer der Lehrer der Berater für die Schüler ist in allen größeren und geringfügigen Fragen des H e e r e s d i e n s t e s. Das sollte zur Regel werden, so daß dieser militärische Berater und Kenner der gesetzlichen Bestimmungen der Wehrordnung sowie der einschlägigen Literatur (z. B. das kleine Buch vom deutschen Heere u. dgl.) dem Einzelnen sachgemäße Aus-

kunft erteilt und auch alljährlich den oberen Klassen einen Vortrag über seinen Gegenstand hält.

Wohl jeder Klassenleiter und Schulleiter kommt in die Lage, einzelne Schüler und deren Eltern in betreff der Berufswahl zu beraten. Er wird oft bekennen müssen, daß seine Bekanntschaft mit den amtlichen Bestimmungen, den Berechtigungen und den volkswirtschaftlichen Verhältnissen nicht ausreicht. Es würde von Wert sein, wenn ein Mitglied des Kollegiums von dieser Aufgabe Profession machte, die gesetzlichen Bestimmungen und die reichhaltige Literatur über Berufswahl genau kennte, um Schülern, Eltern und Lehrern Auskunft erteilen zu können. Er könnte dann auch die Zusendungen von Berufsvertretungen an die Schulen prüfen und würde in der Lage sein, die Mitteilungen einzelner Behörden über Aussichten und Vorteile einer Laufbahn an den Mann zu bringen. Wie in den Jahresberichten die besonderen Funktionen der einzelnen Lehrer genannt werden, so würde er als der Spezialist für die Fragen der Berufswahl zu bezeichnen sein. Seine Sprechstunde würde gewiß reichlich in Anspruch genommen werden, und für viele Schüler der oberen Klassen würde es willkommen sein, wenn dieser Lehrer alljährlich seinen Vortrag über Berufswahl hielte. Dabei würde sicher mehr herauskommen, als wenn man gegenwärtig anfängt, angesehene Vertreter der verschiedenen Berufsarten nacheinander in die Schule zu berufen, damit jeder hier über sein Fach einen weitläufigen Vortrag hält.

Doch ich möchte nicht zu sehr auf das Einzelne eingehen und beschränke mich darauf, noch einige derartige Aufgaben namhaft zu machen. Der Alkoholismus ist eine Frage von großer volkswirtschaftlicher, hygienischer und ethischer Bedeutung geworden, welche für jede Schule ihre Bedeutung hat, so daß es verdienstlich wäre, wenn ein Mitglied des Lehrkörpers diesen Gegenstand dauernd im Auge behielte und dafür sorgte, daß aus der weitschichtigen Literatur das wirklich Zweckmäßige, z. B. auch die große Verfügung über die Nachteile des übermäßigen Genusses geistiger Getränke (Beier, Die höheren Schulen in Preußen, S. 447 ff.) bekannt und nutzbar gemacht würde. Ähnlich verlangt auch noch manche andere Frage, die für das soziale Leben der Schulgemeinde sowie für das bürgerliche, kirchliche und staatliche Leben von erzieherischer Bedeutung ist, ihren besonderen Pfleger und Kenner, der die Verhältnisse in seiner Umgebung beobachtet, die Gesetzgebung verfolgt und die einschlägige Literatur kennt, z. B. die sexuelle Frage, die Impfung, die Konfirmation, die Tanzstunde, das Sportwesen. Auch jeder Zweig der Selbstverwaltung im Dienste der ganzen Anstalt, z. B. die Verwaltung der Landkarten, der Bilder, der Sammlungen sollte durchgehends einem Lehrer unterstellt werden, der als Leiter dieses Bezirkes die mitwirkenden Schüler ernennt, in der Konferenz bestätigen läßt und mit Dienstanweisung versieht. Für die Schülervereine hat man bisher insofern Sorge getragen, als einzelne Mitglieder des Kollegiums es übernehmen, einen Schülerverein zu beraten.*) Die anderen Aufgaben der Schulerziehung blieben meist dem Direktor überlassen und ermangelten deshalb der besonderen Pflege.

---

*) Wir haben hier das sonst übliche Wort ‚Protektor' durch die deutsche Bezeichnung ‚Berater' ersetzt.

Auch dem Unterricht würde damit gedient sein, wenn einige Aufgaben, die über den Rahmen der einzelnen Klasse hinausgreifen, ihre besonderen Vertreter fänden. So sollte die wissenschaftliche Heimatskunde in jedem Kollegium einen ausgesprochenen und begeisterten Vertreter haben, von dem Anregungen und Belehrungen ausgehen könnten. Eine ähnliche Aufgabe ist die schulgeschichtliche Forschung über die heimische Anstalt, die auch manchen nützlichen Beitrag zum Jahresbericht liefern kann. Die Lichtbilder sind für viele Unterrichtsfächer ein willkommenes Mittel der Veranschaulichung geworden; doch gehört zu ihrer Verwendung Geschick und Erfahrung, wie uns W. Scheel*) in seinem hübschen Büchlein gezeigt hat. Deshalb wird sich dieser Sache ein Fachmann annehmen müssen, der seinen Kollegen mit Rat und Tat beistehen kann. Ferner können wir gegenüber der überreichen Hervorbringung an Lehr- und Lesebüchern, an Ausgaben der Schriftsteller sowie an Lehrmitteln aller Art uns nur durch organisatorische Maßregeln behaupten, indem die einzelnen Mitglieder eines Lehrkörpers nach ihren Fächern und Neigungen die Rollen der kritischen Orientierung unter sich verteilen.

Diesen und ähnlichen Aufgaben wird längst hier und da die Aufmerksamkeit zugewendet, aber mehr nach Zufall und nur gelegentlich. Doch sollten solche Bedürfnisse die allen Schulen eigen sind, durch die Organisation und durch die feste Sitte berücksichtigt werden. Besonders die Aufgaben der Schulerziehung kommen leicht zu kurz, weil im Zeitalter der Kurzstunde kein Lehrer dafür Zeit übrig hat. Und doch sind sie gerade geeignet, den persönlichen Verkehr zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Schule und Haus zu fördern und zu pflegen. Durch den Ministerialerlaß vom 24. Dezember 1898 wurde von der Unterrichtsbehörde die Anregung gegeben, daß von den einzelnen Lehrern neben den Unterrichtsstunden in der Klasse zuweilen auch für die vereinigten Schüler der oberen Klassen wissenschaftliche Vorträge zu halten seien, zu denen auch die Angehörigen der Schüler eingeladen werden können. Dadurch ist eine neue und nützliche Form der Belehrung in der höheren Schule geschaffen worden: in diese Form würde ein geeigneter und wertvoller Inhalt gebracht werden, wenn von Zeit zu Zeit ein Fachmann des Kollegiums über seinen bestimmten Gegenstand einen Vortrag hielte. Damit ist auch den einzelnen Persönlichkeiten eines Kollegiums die Gelegenheit geschaffen, über den Rahmen der Klasse hinauszuwirken und der gesamten Schulgemeinde wertvolle Dienste zu leisten.

Auch die Konferenzen, über deren Langweiligkeit oft geklagt worden ist,**)

---

*) W. Scheel, Das Lichtbild und seine Verwendung im Rahmen des regelmäßigen Schulunterrichts. Leipzig 1908.

**) In einer solchen langweiligen Konferenz wurde einst folgendes Rätsel ersonnen:

Das Erste ist ein Judenname,
Das Zweite eine Märchendame,
Das Dritte ritt auf stolzen Rossen:
Das Ganze hat mich oft verdrossen.

Da der geistreiche Dichter zugleich auch ein höflicher Mann war, schuf er für unseren trefflichen Direktor an Stelle des vierten Verses sofort die besondere Lesart:

Das Ganze hab' ich oft genossen.

würden gewinnen, wenn zu einer der beregten Fragen der kundige Fachmann das Wort ergreift: es würde viel Dilettantisches aus dem Felde geschlagen werden.

Am wichtigsten für die Organisation des Lehrerkollegiums ist allerdings die Konferenz in ihren verschiedenen Arten. Die Dienstanweisung unterscheidet die Gesamtkonferenz, die Fachkonferenz und die Klassenkonferenz und daneben Ausschüsse, die man sondern kann in ständige, z. B. für die Bibliothek und die Lehrmittel, und zeitweilige, z. B. für die Vorbereitung einer Schulfeier. Die preussische Einteilung der Konferenzen ist auch von der Meininger und von der Hessen-Darmstädtischen Dienstanweisung angenommen worden. Der Zweck dieser Konferenzen wird S. 11 ff. in einer Weise bestimmt, daß kaum etwas dazugefügt werden kann. Nur die Klassenkonferenz scheint mir nicht ausreichend gewertet zu sein. Sie wird hier so gekennzeichnet, als gäbe es lediglich die Versetzungskonferenz. Zu solcher aber wird sie doch erst am Schlusse des Schuljahres. Im Verlaufe des Schuljahres dient die Klassenkonferenz dazu, daß die beteiligten Lehrer neben den Feststellungen über die Leistungen ihre Meinungen austauschen über die Eigenart der einzelnen Schüler, ihre Vorzüge und Mängel, ihre besonderen Interessen und persönlichen Verhältnisse, selbst über ihr körperliches Wohl und Wehe. Die Klassenkonferenz ist also das vorzüglichste Mittel der Schulerziehung*). Jeder, der solche Klassenbesprechungen mitgemacht hat, wird es bestätigen können, daß er manchen seiner Schüler danach viel besser verstand und richtiger behandeln lernte. Da die Aufgaben der Konferenzen so verschieden sind, haben wir an der Latina die Einrichtung getroffen, für die Gesamt-Fach- und Klassenkonferenzen sowie für die Ausschußsitzungen je ein besonderes Protokollbuch zu führen. Das hat sich ganz ausgezeichnet bewährt, weil man so die Arbeit für die einzelnen Gebiete, z. B. für den Lehrplan, die Lehrmittel, die Versetzungen im Zusammenhang übersehen kann.

III.

Auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens finden wir neben dem Einzelbeamten auch vielköpfige Behörden. Für diese haben sich zwei Arten der Organisation herausgebildet: das Bureausystem und das Kollegialsystem. Im Bureausystem oder nach französischer Ausdrucksweise Präfektursystem stellt sich die Behörde in ihrem obersten Beamten dar, wie das große Handelshaus im Chef der Firma. Dieser allein ist verantwortlich, während die ihm untergeordneten Räte und Beamten ausführende Organe sind und nur eine beratende Stimme haben. Diese Form ermöglicht eine rasche, einheitliche und zielbewußte Geschäftsführung und namentlich auch eine schöpferische Tätigkeit. Sie stellt sich dar besonders in der Tätigkeit des Ministers, des Oberpräsidenten und des Regierungspräsidenten. Die kollegial verfaßte Behörde aber — sie umfaßt nach dem Spruch *tres faciunt collegium* wenigstens 3 Beamte — gibt jedem Mitgliede eine Stimme und weist ihm

*) Die Klassenkonferenz ist auch der Ort, wo der Lehrer seine pädagogischen Beobachtungen zur Sprache bringen kann, über deren Wert uns kurzlich Rudolf Lehmann in seinem vortrefflichen Werke belehrt hat. (Erziehung und Unterricht.) 2. Aufl. Berlin 1912. S. 242 ff.)

auch sein bestimmtes, dauerndes Arbeitsgebiet zu, in dem er eine selbständige und verantwortliche Tätigkeit entfaltet, während bei der anderen Form die Verteilung der Aufgaben jederzeit geändert werden kann. Die kollegiale Verfassung möchte gern den Einzelbeamten in seiner Selbständigkeit bestehen lassen und faßt die vielen Beamten zu einer kollegialischen Vereinigung zusammen, in dem sie den Einzelnen nur so weit einschränkt, als es der Gesamtzweck fordert, so daß sich hier der Gedanke des *contrat social* verwirklicht zeigt.

Diese beiden Formen gewähren ein hohes, ich möchte sagen soziologisches Interesse. Sie entspringen aus dem innersten Wesen des höheren Amtes. In diesem liegen zwei Strebungen: der Gehorsam und die Selbstverantwortlichkeit. Man könnte jede dieser beiden Pflichten durch einen Imperativ zum Ausdruck bringen. Die Pflicht des Gehorsams ergibt für den Beamten folgenden Imperativ: „Arbeite stets so, daß du unter Verzicht auf besondere Neigungen, Vorteile und Ehren dich der Sache selbstlos hingibst und deinem Führer treu dienst!" Die Selbstverantwortlichkeit aber führt auf diesen Imperativ: „Arbeite stets so, daß du durch Entfaltung deiner persönlichen Gaben zur Erreichung des Gesamtzweckes nach bestem Wissen und Gewissen beiträgst!" Gewiß, das ist eine Antinomie im Sinne Kants. Ihre Lösung aber darf erwartet werden von der tieferen Bildung und der wissenschaftlichen Einsicht des Beamten. Sie bildet auch das bezeichnende Merkmal des höheren Beamten, das ihn von den niederen Beamten unterscheidet.

Indem nun gleichsam jene zwei Strebungen auseinander treten, entstehen die beiden Arten der Verfassung, das Prinzip des Gehorsams führt auf das Bureausystem, das der Selbstverantwortlichkeit auf das Kollegialsystem. Bei dem bureaukratischen System geht der Einzelne ganz auf in die Person des Führers, welcher allein den Gesamtzweck darstellt. Die kollegiale Verfassung läßt die Teilzwecke mehr hervortreten und gewährt dem einzelnen Beamten Spielraum, so daß sich die Persönlichkeiten entfalten und die engeren Bezirke reicher angebaut werden können. Ja, nach dem Grundgedanken der Kollegialverfassung soll jedes der Mitglieder ein selbständiger Beamter sein; nur um die Einheit und den Zusammenhang der ganzen Anstalt zu sichern, werden sie zu einem Kollegium zusammengefaßt. Während bei dem Bureausystem die Einheitlichkeit von vornherein gegeben ist, wird sie im Kollegium gleichsam nachträglich erst hergestellt. Will man auch von den Mängeln der beiden Systeme reden, so wird bei jenem der einzelne Beamte benachteiligt, dessen Bewegungsfreiheit im Interesse des Gesamtzweckes eingeschränkt wird. Bei der kollegialen Verfassung aber wird dem einzelnen Mitgliede eine Selbständigkeit eingeräumt, durch welche leicht die Gesamtheit der Zwecke leidet, indem der Einzelne sich wohl für sein Sondergebiet, aber nicht für das Ganze interessiert und verantwortlich fühlt. Diesem Übelstande der kollegialen Verfassung kann nur dadurch vorgebeugt werden, daß alle wichtigeren Teilzwecke vermöge der Organisation ausdrücklich in Ansatz gebracht, als Aufträge den Mitgliedern zugewiesen und dadurch gesichert werden, wie wir es oben zu zeigen versucht haben.

Noch ein anderes Mittel hat man angewandt, um die kollegiale Verfassung zu ergänzen. Man hat gleichsam beide Arten vereinigt, indem man einen selbstän-

digen und verantwortlichen Beamten mit einem Kollegium verknüpft. Das zeigt sich besonders bei den Kollegien der Provinzialräte, Bezirks- und Kreisausschüsse, welche als Beschlußbehörden neben dem Oberpräsidenten, dem Regierungspräsidenten und dem Landrate bestehen. Dasselbe trifft zu bei dem Oberkirchenrate und den Konsistorien, neben welchen ein Präsident steht. Dadurch, daß ein bevorrechteter Leiter innerhalb und zugleich neben der kollegialen Behörde steht, wird ihr eine Bewegungsfreiheit gesichert, ohne die in vielen Fällen eine ersprießliche Tätigkeit nicht entfaltet und mitunter selbst das Ansehen der Behörde nicht gewahrt werden könnte. Auch kommt so in die Behörde selbst eine Differenzierung hinein, durch welche erst die Verhandlung und ein dramatisches Spiel und Gegenspiel ermöglicht werden. Blicken wir auf die Vertretungen anderer Gemeinschaften, so zeigen sie sich überall noch viel entschiedener differenziert, als es beim Lehrerkollegium der Fall ist. Die bürgerliche Gemeinde hat den Magistrat und die Stadtverordneten, die kirchliche Gemeinde den Kirchenrat und die Gemeindevertretung. Erst recht aber teilt sich im Staate die Regierungsgewalt in Regierung und Volksvertretung, und die Regierung wiederum, welche den Gesamtwillen zur Ausführung bringt, hat sich gesondert in Rechtsprechung und Verwaltung. Eine solche Sonderung aber ist nötig, wenn in der Wahrnehmung der Interessen Einseitigkeit vermieden und die Körperschaft nicht der beschaulichen Ruhe anheimfallen soll.

Auf denselben Grundsätzen beruht auch die Organisation des Lehrerkollegiums. Der Direktor ist einerseits nur vorsitzendes Mitglied des Lehrkörpers, hat aber andererseits gewisse Vorrechte, die ihm die Bewegungsfreiheit sichern. Es sind nur zwei Vorrechte. Das erste ist das Recht des Einspruches gegen einen Konferenzbeschluß, von dem er einen Nachteil für die Schule befürchtet.*) Das andere Vorrecht ist in derjenigen Bestimmung über die Versetzung (§ 7) enthalten, nach welcher der Leiter über die Versetzung eines Schülers bei obwaltender Meinungsverschiedenheit auch allein entscheiden kann. Hiermit stehen die Rechte des Regierungskommissars, wie sie durch die Ordnung der Reifeprüfung vom 1. November 1901 bestimmt sind, in genauer Entsprechung. Der Regierungskommissar ist in allen Stücken nur Vorsitzender der Kommission, hat aber daneben noch zwei Vorrechte: er ist befugt, die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten abzuändern (§ 8, 4), und er kann gegen einen Kommissionsbeschluß, durch welchen einem Schüler die Reife zugesprochen oder verweigert wird, Einspruch erheben (§ 11, 6). Bei sonstigen Abstimmungen über Zulassung, Ausschliessung, Befreiung und über Feststellung der Prädikate bei der mündlichen Prüfung stimmt der Regierungskommissar als Kommissionsmitglied und gibt nur bei Stimmengleichheit durch seine Stimme den Ausschlag (§ 11, 5).

Einige Besonderheiten ergeben sich noch für die Klassenkonferenz. In Baden hat es eine Zeitlang Klassenkonferenzen gegeben, in welchen der Klassenleiter den Vorsitz führte und der Direktor nur zur Mitwirkung eingeladen war.**)

*) Dienstanweisung A, 5. S. 14.

**) H. Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. 2. Auflage. 1010. S. 105.

Da aber hier nur die Vorarbeit für die Versetzungskonferenz getan wurde: Vereinbarung der allgemeinen Prädikate und der Rangordnung, über welche in Preußen der Klassenleiter mit den Fachlehrern privatim verhandelt, so ist mit jener Einrichtung tatsächlich keine besondere Form gegeben. Sie würde sich auch in Widerspruch befinden mit der kollegialen Verfassung. Diese verlangt, daß bei jeder amtlichen Äußerung, welche nach außen hin gültig und rechtskräftig sein soll, beide Faktoren, der Direktor und der Klassenleiter zugleich mitwirken. Deshalb ist auch durch besondere Verordnung im Sinne der konstitutionellen Verfassung bestimmt worden, daß der Klassenleiter allein ein Zeugnis nicht ausstellen kann, selbst wenn es sich um Stipendienzwecke u. dgl. handelt.*) Doch hat der Klassenleiter in der Klassenkonferenz insofern eine selbständige Stellung, als er die Schüler zur Versetzung vorschlägt. Gegenüber dieser Bestimmung hat sich die Frage erhoben, ob neben ihm auch die anderen Mitglieder des Recht haben, ihrerseits einen Schüler zur Versetzung vorzuschlagen, den der Klassenlehrer nicht in Vorschlag bringen will. Wir haben in unserer Konferenz diese Frage in bejahendem Sinne entschieden. Ferner kann man die Frage aufwerfen, ob der Direktor als Vorsitzender der Klassenkonferenz das Recht hat, in allen Fällen mitzustimmen. Sofern er an dem Unterricht der Klasse beteiligt ist, steht ihm zweifellos dieses Recht zu. Trifft aber diese Voraussetzung nicht zu, ist er nicht befugt, mitzustimmen, sondern er kann nur bei Stimmengleichheit den Ausschlag geben. Diese Frage erlangt Bedeutung nur für einige wenige Fälle. Z. B. ist eine Versetzung beschlossen, wenn von 7 Mitgliedern 4 dafür, 3 dagegen stimmen. Würde aber der Direktor als achter mitstimmen, und sich den 3 Stimmen zugesellen, so würde der entgegengesetzte Beschluß herauskommen.

Es hat sich also gezeigt, daß die Organisation des Lehrerkollegiums an unseren höheren Schulen auf einer gediegenen Grundlage ruht; und es wäre für unseren Stand nicht unbedenklich, sich auf einen anderen Boden zu stellen als der ist, auf welchem die Organisation anderer Klassen der höheren Beamtenschaft ruht. Darum kann man sich nicht für den Gedanken des W a h l d i r e k t o r s erwärmen: ein solcher würde uns zwar der Gelehrtenrepublik der Universität näherbringen, aber von den uns sonst gleichartigen höheren Beamten entfernen. Aus demselben Grunde kann ich auch H. M o r s c h , dessen Werk ich im übrigen sehr hoch schätze, in dieser Frage nicht zustimmen. Er bedauert es, daß das Lehrerkollegium neben dem Direktor nur eine beratende oder begutachtende Stellung hat. Deshalb möchte er den Grundsatz der Kollegialität strenger durchgeführt und die Vorrechte des Direktors zugunsten der Konferenz beseitigt sehen, damit die Aktivität des Kollegiums gesteigert würde. Dieser sein Beweggrund ist zweifellos richtig und zu billigen, aber der Weg, den er empfiehlt, ist schwerlich der rechte. Eine gesteigerte Aktivität wird nur durch Ausgestaltung der Organisation erzielt, weil diese es ist, durch welche der Einzelne an seinen rechten Platz gestellt wird und zur Geltung kommt. Deshalb kommt es darauf an, nicht nur die Aufgaben des Unterrichtes, sondern auch die der Schulerziehung und -verwaltung hervorzuheben und auf die Mitglieder des Kollegiums zu verteilen. Dabei sollte man nicht schematisch an der

*) Beier, a. a. O. S. 216, Anm. 2.

vorgeschriebenen Zahl der Unterrichtsstunden festhalten, sondern demjenigen Lehrer weniger Unterrichtsstunden zuweisen, welcher es infolge seiner Neigung und Befähigung versteht, der Schulgemeinde im Dienste der Erziehung oder der Verwaltung besonders zu nützen. Dieser Ausgleich ist richtiger und entspricht dem Grundsatze der Kollegialität besser, als die besondere Vergütung durch Geld.

Ein bekannter Staatsmann hat den Wunsch und die Hoffnung geäußert, daß die Zeit der großen Rektoren und Scholarchen wiederkehren möchte. Ob durch solche Anschauungen den Bedürfnissen unserer Zeit Rechnung getragen und das Werk der Schulerziehung gefördert wird, kann bezweifelt werden. Seitdem es eine Städteordnung und Selbstverwaltung gibt, bewegen sich Denkweise und Bemühungen unseres Volkes in einer anderen Richtung. Die Gemeinde und nicht der Einzelne steht im Vordergrunde des Interesses. Die Gemeinde lebendig zu machen und an ihr zu bauen, darauf kommt es an. Auch der Hervorragende wird darin sein Ziel finden. Die Kräfte anderer zu wecken, zur Mitwirkung und Selbsttätigkeit heranzuziehen, Organisationen zu schaffen, damit möglichst viele mitbauen können an den Dämmen, welche das Land schützen sollen vor den verheerenden Fluten — das zeigt sich uns überall als die nächste und dringlichste Aufgabe:

Da rase draußen Flut bis auf zum Rand,
Und wie sie nascht, gewaltsam einzuschließen,
Gemeindrang eilt, die Lücke zu verschließen.

IV.

Man kann über Aufgabe und Verfassung des Lehrerkollegiums an höheren Schulen nicht reden, ohne auch auf die Zusammensetzung desselben einzugehen. Dies wiederum ist gegenwärtig nicht möglich, ohne daß man Stellung nimmt zu der sogenannten Mittelschullehrerfrage, wie sie sich durch den Ministerialerlaß vom 26. Dezember 1909 (Zentralblatt 1910, S. 317) gestaltet hat. Es ist ganz begreiflich, daß diese Frage im Stande der Oberlehrer eine starke Beunruhigung hervorgerufen hat. Man mag zu dieser Frage stehen, wie man will, es bleibt doch immer das unbehagliche Gefühl, daß hier irgend etwas nicht in Ordnung sei. Ich glaube, daß sich aus obigen Erörterungen, welche auf die letzten Gründe zurückzugehen suchen, auch in dieser Frage die rechte Auffassung ergibt.

Kürzlich ist diese Frage auf dem fünften Oberlehrertage in Dresden so gründlich und maßvoll behandelt worden, daß man dem Berichte des Oberlehrers Dr. Brinkwerth und der sich anschließenden Aussprache über diesen Gegenstand nur mit Zustimmung folgen konnte. Man ging mit Recht davon aus, daß zwischen den Volks- und Mittelschulen und den höheren Schulen ein Unterschied besteht, der nicht nur von gradueller, sondern von prinzipieller Bedeutung ist. Jene wollen für das praktische Leben vorbereiten, diese haben das besondere Ziel, eine wissenschaftliche Vorbildung zu geben. Auf der höheren Schule müssen wir im sprachlichen, naturkundlichen und im Rechenunterricht auch auf der untersten Stufe die wissenschaftliche Zuverlässigkeit vom Unterricht fordern. Es ist diese bei uns in Deutschland das unterscheidende Merkmal der höheren Schule, und man

sollte sich darüber nicht so leicht hinwegsetzen. Ich erinnere mich, daß ich in meinem Seminarjahr in den untersten Klassen eines Gymnasiums zugleich mit einem Elementarlehrer unterrichtete, der durch Erfahrung und Geschick für uns Kandidaten ein gutes Muster abgab. Aber eines Tages trat der ganze große Unterschied der Vorbildung zutage. Für seine Darstellung einer altgermanischen Einrichtung berief er sich auf Gustav Freytags „Bilder aus der deutschen Vergangenheit" als Quelle und konnte nicht einsehen, daß wir Philologen dieses Werk als Quelle ablehnten und die vorliegende Frage entschieden nach der bezüglichen Stelle in Tacitus, Germania und nach der wissenschaftlich geforderten textkritischen und sprachwissenschaftlichen Interpretation.

Ferner wurde in Dresden geltend gemacht, daß seminaristisch gebildete Lehrer auch in Fragen der Erziehung und bei der Beratung des Elternhauses den Aufgaben der höheren Schulen nicht gerecht werden können. All diese Einwände sind gewiß berechtigt, aber sie sind nicht ausschlaggebend; denn es läßt sich auch manches Gute von jener Einrichtung sagen. Nicht auf allen Stufen braucht der wissenschaftliche Charakter des Unterrichts hervorzutreten, und die pädagogische Durchbildung der Elementarlehrer ist für den Unterricht auf der Unterstufe auch etwas wert. Also weder aus didaktischen noch aus pädagogischen Gründen kann die Ausschließung der Mittelschullehrer unbedingt gefolgert werden. Im Gegenteil, wenn man diese Frage vom Standpunkte der Erziehung, des Unterrichts und namentlich auch der Verwaltung, besonders der Finanzverwaltung stellt, könnte man jene Maßregel beinahe gutheißen. Und von diesem Standpunkte aus hat offenbar auch die Behörde die Sache angesehen.

Doch über *eine* Schwierigkeit kann man beim besten Willen nicht hinwegkommen, und diese liegt in der *Verfassung* und in der *rechtlichen Grundlage* des Kollegiums. Die kollegiale Verfassung setzt überall, wo sie angewandt wird, voraus, daß diejenigen Mitglieder eines Kollegiums, welche gleiches Stimmrecht haben, auch Beamte gleicher Vorbildung und Rangstufe sind. Denn es wird von jedem erwartet, daß er die Tragweite der Beschlüsse übersieht, daß er die Verzweigungen und die Ziele der ganzen Veranstaltung vermöge seiner Vorbildung beurteilen kann. Beamte aber, welche diese Voraussetzung nicht erfüllen, werden auf anderen Gebieten, z. B. des Gerichtes, des Bauwesens usw. nicht in den kollegialen Verband als gleichberechtigt mit voller Stimme aufgenommen. Sie werden als Mitarbeiter der Organisation eingefügt, können vorzügliche Dienste leisten, haben auch eine beratende Stimme, aber ihre Arbeit und ihre Ergebnisse kommen nur in dem Votum des zuständigen höheren Beamten zum Ausdruck. Auch der tüchtigste Bausekretär, um bei diesem Beispiele zu bleiben, hat keine Stimme, sondern seine Arbeit und Meinung kommen nur zur Geltung in der Entscheidung des Baurates. Und das ist auch in der Ordnung; denn wer eine entscheidende Stimme hat, muß auch wissenschaftliche Kenntnis haben von den Gesetzen und den Berechnungen der Mechanik und von der Tragweite jeder einzelnen Maßregel: sonst könnte leicht der ganze Bau gefährdet werden.

Nun vergleiche man damit die Stellung des Elementarlehrers innerhalb des Kollegiums der höheren Schule. Der Reifeprüfungskommission kann er nicht angehören, ja die Ordnung für die Reifeprüfung § 9, 3 verlangt noch nicht einmal

von ihm, daß er der Prüfung als Zuhörer beiwohnt, wozu alle wissenschaftlichen Lehrer verpflichtet sind. Dennoch gibt die Dienstanweisung dem Elementarlehrer in der Konferenz das gleiche Stimmrecht wie dem Oberlehrer. Es heißt in der Dienstanweisung (S. 12): „Stimmberechtigt in der Gesamtkonferenz sind alle festangestellten Lehrer." Bei dieser Bestimmung hat die Dienstanweisung zweifellos die Hand zu freigebig und zu weit aufgetan, hier spricht eine gleichmachende Gerechtigkeit, während die *Justitia distributiva* am Platze wäre, welche nicht sagt: Jedem dasselbe, sondern nach altpreußischer Art: *Suum cuique.* Hier liegt darum der Fehler und der Grund des Mißbehagens, über welchen auch derjenige nicht hinwegkommt, welcher den Elementarlehrer für gewisse bescheidene Aufgaben der höheren Schulen für brauchbar hält. Denn es handelt sich hier um einen logischen oder vielmehr verwaltungsrechtlichen Widerspruch. Weniger an der Ministerialverfügung braucht man Anstoß zu nehmen, als an der Dienstanweisung, welche das Stimmrecht der höheren Beamten auch Mitgliedern des Kollegiums, die eine andersgeartete und zwar geringere Vorbildung haben, unterschiedslos verliehen hat.

Darum muß auch an diesem Punkte eingesetzt werden, wenn man Wandel schaffen und einer Schädigung unserer Organisation vorbeugen will. Hier gilt es, ein Versehen wieder gutzumachen, damit dem Oberlehrer werde, was des Oberlehrers ist. Übrigens ist an jener Stelle der Dienstanweisung (S. 12) bereits der Anfang gemacht, mit einer genaueren Unterscheidung der Arten der Mitglieder des Kollegiums und der Abstufung ihrer Rechte. Es werden unterschieden: 1. Oberlehrer, 2. Kandidaten im Vorbereitungsdienste mit selbständigem Unterricht, 3. ebensolche ohne selbständigen Unterricht, 4. technische Lehrer, 5. Elementarlehrer. Man braucht nur den Grundsatz der *Justitia distributiva* hier wirklich durchzuführen, dann wird sofort jener willkürlich geschaffene und ganz äußerliche Begriff „alle festangestellten Lehrer" hinfällig. Der obige Satz der Dienstanweisung muß dann lauten: „Stimmberechtigt in der Gesamtkonferenz sind alle Oberlehrer", während die technischen, die Elementar- und Vorschullehrer den Kandidaten mit selbständigem Unterricht gleichzustellen sind. Auf diese Weise wird die Gleichartigkeit des Kollegiums gesichert und ein Grundsatz gewahrt sein, der in der gesamten höheren Verwaltung Preußens gilt.

Halle a. S. A. Rausch.

Zur Lage des Konfirmanden-Unterrichts.*)

Die Lage des pfarramtlichen Unterrichts ist bekanntlich in nicht wenigen Städten eine *crux* für Schule und Kirche, obschon es sich dabei meist nur um 2 Stunden in der ganzen Woche handelt. Von den 34—36 Stunden der Quarta, Tertia oder Sekunda bilden sie einen kleinen Bruchteil; aber gerade auf diese

*) Der Kürze halber bin ich zunächst dem allgemeinen Sprachgebrauch gefolgt, der als „Konfirmandenunterricht" denjenigen Unterricht bezeichnet, den unsere Schüler außerhalb des Schullehrplanes von den Geistlichen empfangen als Vorbereitung zu ihrer Einsegnung. Daneben besteht aber in verschiedenen Gegenden der Monarchie,

2 Stunden wirken so viele und so vielartige Faktoren ein, daß es sich verlohnen wird, hierüber zu orientieren. Auf diese Weise kann m. E. am ehesten der noch vielfach verbreitete Irrtum beseitigt werden, daß sich durch generelle Anordnung mit einem Schlage alle Unbequemlichkeit, die hüben und drüben empfunden wird, entfernen ließe. — Im allgemeinen erscheint die Lage des kirchlichen Unterrichts bestimmt durch die zwei Verordnungen, welche die Unterrichtsverwaltung im Einvernehmen mit dem Oberkirchenrate festsetzte. Die älteste ist in dem Min.-Erl. vom 16. Oktober 1860 enthalten (U. II. 22405; s. Wiese I 1875 S. 63 und Beier S. 138). Hierin wurde hervorgehoben, daß „der Katechumenen- und Konfirmanden-Unterricht in der Regel an 2 entsprechenden Wochentagen in der Stunde von 11—12 Uhr erteilt wird". Dies wurde als „eine zweckmäßige, das Interesse der Kirche und der Schule wahrende Ordnung" erkannt, und „zur Sicherung derselben sowie zur Nachachtung für diejenigen Lehranstalten, an welchen die Angelegenheit noch nicht hinlänglich geordnet ist", wurde festgesetzt,

1. daß die Religionsstunden an den höheren Lehranstalten nicht so gelegt werden dürfen, daß die Katechumenen verhindert sind, daran teilzunehmen;

2. daß die Stunde von 11—12 an den 2 entsprechenden Wochentagen in den mittleren Klassen entweder frei zu halten oder mit solchen Lehrgegenständen zu belegen ist, von denen eine Dispensation für die Zeit des Katechumenen- und Konfirmanden-Unterrichts zulässig erscheint."

Welche Lehrgegenstände zu wählen seien, war nicht angeführt; aber neben dem Religionsunterricht wird man auch damals vorzugsweise an die technischen Fächer: Schreiben, Zeichnen, Gesang und Turnen gedacht haben. Der Religionsunterricht selbst durfte wohl für die Konfirmanden, aber nicht für die Katechumenen mit dem kirchlichen Unterricht zeitlich zusammenfallen, so daß hiervon die Schüler nur ein bzw. zwei Halbjahrs-Pensen verlieren konnten. Im ganzen kann in den sechziger Jahren die Einbuße, welche Katechumenen und Konfirmanden am Schulunterricht erfuhren, nicht groß gewesen sein. Denn damals bestand in der Woche mehrmaliger Nachmittagsunterricht, stellenweise an vier Nachmittagen; außerdem wurde im Sommer ausnahmslos um 7 Uhr begonnen, so daß in diesem Halbjahr vielleicht eine Kollision zwischen den beiderlei Unterrichtsarten überhaupt nicht möglich war. Trotz dieser günstigen Verhältnisse bedeutete auch damals diese Ordnung durchaus nicht eine uniforme Fixierung der genannten Stunden; vielmehr wurden Abweichungen hiervon ausdrücklich anerkannt mit den Worten: „Wo sich die Direktoren und die Pfarrgeistlichen über andere Stunden (scil. als 11—12) geeinigt haben, hat es dabei, sofern Unzuträglichkeiten sich bisher nicht ergeben haben, sein Bewenden." Hierdurch war auf denjenigen Weg hingewiesen, auf dem die sich einstellenden

---

besonders in Schlesien, Westfalen und Rheinprovinz, der ursprüngliche Gebrauch, wonach auf den „Katechumenen- oder Zuhörer-Unterricht", der ein halbes oder ein ganzes Jahr dauert, der eigentliche „Konfirmanden-Unterricht" von gewöhnlich ebenso langer Dauer folgt. Letztere Benennung ist also doppelsinnig; im folgenden soll sie, um Unklarheit zu vermeiden, nur im engeren Sinne angewandt und das Ganze als der kirchliche oder pfarramtliche Unterricht bezeichnet werden.

Unzuträglichkeiten ohne Anrufung der höheren Instanzen rein lokal ausgeglichen werden können. (Diesen Weg hat man auch jetzt noch vielfach mit bestem Erfolg betreten.) Als selbstverständliche Bedingung wurde gefordert, daß in Zukunft die beiderseitigen Provinzial-Aufsichtsbehörden ihre Zustimmung zu geben haben.

Der Runderlaß vom 29. Februar 1872, der sich im wesentlichen auf die „Dispensation vom Religionsunterricht" bezog, brachte hinsichtlich der Lage des kirchlichen Unterrichts nur insofern eine Änderung mit sich, als es im Absatz 4 hieß, daß „während der Zeit ihres kirchlichen Katechumenen- oder Konfirmanden-Unterrichts die Schüler der höheren Lehranstalten nicht genötigt sind, an dem daneben bestehenden Religionsunterricht derselben teilzunehmen". Hiernach ist es vom Jahre 1872 an zulässig, daß auch für die Katechumenen der Religionsunterricht zeitlich mit dem kirchlichen Unterricht zusammenfällt.

Die jüngste ministerielle Verordnung über diesen Gegenstand wurde am 26. Januar 1909 getroffen in einer Verfügung an das Kgl. Provinzial-Schulkollegium zu N. (U. II. 5071 G. I.). Hier wurde bestimmt, „daß an denjenigen höheren Lehranstalten, deren Vormittagsunterricht 5 Stunden dauert, für den Katechumenen- und Konfirmanden-Unterricht der evangelischen Schüler an 2 Wochentagen in den mittleren Klassen, sofern die Verhältnisse es irgend gestatten, die erste Stunde des Vormittags entweder freizuhalten oder mit solchen Lehrgegenständen zu belegen ist, von denen eine Befreiung für die Dauer des pfarramtlichen Unterrichts zulässig erscheint".

Die Umstände, welche die Wahl dieser Stunde: 7—8 im Sommer, 8—9 im Winter, herbeiführten, stehen im Zusammenhang mit der Beseitigung bzw. Einschränkung des Nachmittagsunterrichts: wurden möglichst viele Lektionen auf die 6 Vormittage gelegt, so konnte die Stunde 11—12 an 2 Tagen in verschiedenen Klassenstufen nicht mehr Eckstunde bleiben, sondern fiel in den Vormittagsunterricht hinein. Um die so entstandenen Nöte in der Anlage der Stundenpläne zu beseitigen, war die erste Vormittagsstunde für den kirchlichen Unterricht sehr geeignet, besonders in kleineren Städten, wo die Wege vom Pfarrhaus zum Gymnasium erheblich kürzer sind als in den Großstädten. Durch Einführung der Kurzstunde entstanden hierbei allerdings neue Schwierigkeiten, namentlich deshalb, weil den pfarramtlichen Unterricht zugleich mit den Gymnasiasten auch die Schüler der Volksschule besuchen, welche die Kurzstunde nicht hat. Diese Schwierigkeiten lassen sich aber leicht vermeiden, indem der Anfang der ersten Lektion auf 8 Uhr 10 Minuten, der der zweiten auf 9 oder 9 Uhr 5 Minuten angesetzt wird.

Ein zweiter, durch die neuen Verhältnisse gebotener Ausweg aus den Schwierigkeiten war die Verlegung der Pfarrstunde auf 12—1 h, z. B. in der Prov. Brandenburg. Hierdurch waren für die mittleren Klassen 2 Vormittagsstunden gewonnen, und die gewünschte Einschränkung des Nachmittagsunterrichts war weniger beeinträchtigt. Wenn anderwärts aber an der althergebrachten Zeit (11—12 Uhr) festgehalten wird, so pflegt es damit begründet zu werden, daß um 11 Uhr die Schüler mehr Frische und Empfänglichkeit haben, als wenn sie erst um 12 Uhr zum Pfarrer kommen. Demgegenüber ist die Tatsache hervorzuheben, daß in der Schule die jungen Leute auch um 12 Uhr für vollen

wissenschaftlichen Unterricht brauchbar sein müssen und auch sind, und zwar mehrmals in der Woche. Demgemäß hat man jenes Bedenken als haltlos auch schon vielfach fallen lassen.

Daß aber auch diese Anordnung eine völlige Beseitigung aller Unzuträglichkeiten nicht gebracht hat, ist bekannt. Leider wird von denen, die Klage führen, nicht beachtet, daß es ein Ding der Unmöglichkeit ist, durch eine generelle Anordnung alle Schwierigkeiten zu heben. Was für eine Stadt günstig ist, ist es nicht zugleich auch für die anderen Städte derselben Provinz, und was hier für zulässig erachtet und gebilligt wird, begegnet anderwärts offenem Tadel. Angesichts der lebhaften Klagen, welche seit langen Jahren aus dem Zusammenstoß des Konfirmanden- mit dem Schul-Unterricht entstanden sind, verlohnt es sich wirklich der Mühe, die hier vorliegenden Schwierigkeiten, die tatsächlich unüberwindlich sind, summarisch zusammenzustellen. Dies geschieht auf Grund der amtlichen Erhebungen vom Winter 1909-10.

A. Das Elternhaus und die Schüler. 1. Nach alter Tradition herrscht die Gewohnheit vor, daß der Sohn mit dem 14. Lebensjahre eingesegnet wird, daß demnach der kirchliche Unterricht mit dem Besuch der mittleren Klassen (Quarta, Tertia, Untersekunda) zusammenfällt. Wenn nun aber Vater und Mutter die Überzeugung gewonnen haben, daß der Sohn für diesen ernsten Schritt noch nicht die erforderliche Reife besitzt, daß er besser mit 15 oder 16 Jahren konfirmiert wird, soll man dies durch die Anlage des Stundenplans unter allen Umständen vereiteln? Viele Eltern fügen sich, aber ungern und mit großem Bedauern; nicht wenige aber beharren bei ihrer wohlbegründeten Meinung und lassen lieber ihre Söhne in einer oberen Klasse einige Unzuträglichkeiten erleiden. Dies ist in allen Provinzen, in kleinen und großen Städten zu konstatieren. — 2. Ein anderes Moment, das, numerisch betrachtet, allerdings nicht stark ins Gewicht fällt, aber auch nicht ganz übersehen werden kann, liegt in dem Umstande, daß infolge von Krankheit, Umschulung, Nichtversetzung oder später Einschulung Schüler mehr oder weniger zurückgeblieben sind; ihre Konfirmation wird in den verschiedensten Klassen erfolgen, Katechumenen in Sexta, Konfirmanden in Quinta oder Quarta sind nichts Seltenes. — 3. Eine häufige Erscheinung ist, daß Schüler außerhalb der Gymnasialstadt wohnen; dann nehmen die einen in der Gymnasialstadt, die andern im Vorort kirchlichen Unterricht, der in beiden Orten durchaus nicht gleichzeitig liegt.

B. Die kirchlichen Verhältnisse. 4. Wir haben zahlreiche Anstalten, deren Schüler teils einem Pfarrer der Landeskirche, teils einem Militär- oder Marine-Geistlichen, teils irgendeiner Sekte angehören; hier finden sich aber große Abweichungen in der Lage des kirchlichen Unterrichts. — 5. Ein gleiches begegnet leider auch mehrfach bei den verschiedenen, sämtlich zur Landeskirche gehörigen Geistlichen einer und derselben Stadt. In beiden Fällen entsteht ein wahrer Wirrwarr in der Lage der Stunden. — 6. Ferner haben einige Städte den Parochialzwang; wenn zugleich beträchtliche Entfernungen bestehen, dann sind die Kollisionen unvermeidlich. — 7. In den meisten Städten muß die pfarramtliche Stunde für die Zöglinge höherer und niederer Schulen gleichzeitig angesetzt

werden. Daneben finden wir aber auch in verschiedenen Provinzen Anstalten, deren Schüler unter sich im kirchlichen Unterricht vereinigt sind. — 8. Diesen Unterricht am Nachmittag zu erteilen, läßt sich in gewissen Gegenden unbedenklich einrichten, während es in anderen unmöglich geht. Seitens der Schulmänner wird gerade diese Einrichtung im entgegengesetzten Sinne beurteilt: während die einen in ihr die einzige Lösung aller Schwierigkeiten sehen, verwerfen die anderen sie gänzlich mit der Begründung, daß sie den Schülern, gerade in den Entwicklungsjahren, eine Mehrbelastung an Wochenstunden bringt, was man vermeiden müsse; andere weisen darauf hin, daß dann neue Schwierigkeiten entstehen durch die mannigfachen fakultativen Unterrichtsgegenstände, durch Turnspiele, Sport, Musikunterricht im Hause, Ausflüge u. dgl.

C. Die Schulverhältnisse. 9. Vereinzelt kommt es vor, daß höhere Lehranstalten nur minimal wenig evangelische Schüler besitzen, unter denen zuzeiten nicht ein Konfirmand ist. — 10. Anstalten mit einer rein evangelischen Schülerwelt kennen die Schwierigkeiten nicht, welche die Rücksichtnahme auf den katholischen und jüdischen Religionsunterricht dem Stundenplan bereitet. Diese Religionsstunden gleichzeitig zu legen, wird dadurch erschwert, daß von den drei Lehrkräften die eine oder die andere meist verschiedenen Anstalten angehört; außerdem finden sie selten gleichzeitig mit dem kirchlichen Unterricht statt. — 11. Liegt letzterer so, daß der Schüler von seinem Schulunterricht nichts verliert, dann hat er 2 (bzw. 3) Stunden in der Woche mehr als seine Klassengenossen; dieser Umstand wird von einigen Schulmännern gebilligt, von vielen andern aber nicht. — 12. Ebenso wird die Einbuße der Schüler am Religionsunterricht der Schule von den einen als wünschenswert erklärt, von den andern höchlichst bedauert; für beides liegt eine mannigfache Begründung vor. — 13. Ähnlich liegt es hinsichtlich der Einbuße am technischen Unterricht. Handelt es sich um Schreiben oder Turnen, so kann der Schüler zu einer anderen Zeit in anderen Klassenstufen Ersatzunterricht erhalten; vom Gesang sind die meisten Schüler dieses Alters infolge Stimmwechsels befreit. Wenn aber ein Mangel an technischen Lehrern besteht, d. h. wenn diese Lehrkräfte außer der einen höheren Lehranstalt noch einer anderen Schule angehören, dann sind für den Stundenplan neue Schwierigkeiten vorhanden. — 14. Etwas Ähnliches tritt ein, wenn die Turnhalle für mehrere Schulen zugleich bestimmt ist. — 15. Die mangelnde Beleuchtung der Klassenräume beeinflußt die Lage der Stunden im Winter sehr; da ist die erste Vormittagsstunde für den kirchlichen Unterricht besonders ungünstig gelegen. — 16. Als vereinzelt vorkommende Mißstände sind zu nennen, daß es hier und da an Religionslehrern fehlt, und daß in etlichen Großstädten der Anfang des Unterrichts um 7 Uhr während der Sommermonate abgeschafft ist.— 17. Was schließlich den Schulunterricht der Nachmittage betrifft, so wird seine Beseitigung jetzt anders beurteilt als früher. Es bricht sich die Erkenntnis Bahn, daß für die Entwicklung des jugendlichen Körpers ein mehrmaliger Nachmittagsunterricht in der Woche eher günstig als nachteilig ist; doch sind die Ansichten noch nicht genügend geklärt. Es handelt sich namentlich um die großen Gefäße, um Herz, Lunge, Augen und Nerven; für das rechte Wachstum und Gedeihen derselben scheint es wünschenswert, daß die Einzwängung in die Schulbank

nicht nur öfter am Tage, sondern auch in größeren Zwischenzeiten unterbrochen werde.

Bei solcher Lage der Dinge ist es absolut unmöglich, die Zeit des kirchlichen Unterrichts generell für die ganze Monarchie so zu bestimmen, daß alle betroffenen Kreise in gleicher Weise befriedigt und alle Unzuträglichkeiten vermieden sind. Etwas anderes ist es aber, wenn die lokalen Aufsichtsbehörden sich selber einigen und nach Maßgabe ihrer Verhältnisse die Lage des kirchlichen Unterrichts festsetzen. Beinahe scheint es, als ob gerade die generelle Festlegung erst die Schwierigkeiten mit sich bringt. — Da wir jetzt die Kurzstunde haben, lassen sich auf die Vormittage mehr Lektionen legen als früher. Beginnt der Unterricht um 7^h, $7^h\ 5^m$ oder $7^h\ 10^m$, so kann mit reichlich bemessenen Zwischenpausen die fünfte Stunde um $11^h\ 35^m$, $11^h\ 40^m$ oder $11^h\ 45^m$ schließen und die sechste Stunde um $12^h\ 30^m$, $12^h\ 35^m$ oder $12^h\ 40^m$. Liegt nun der Pfarr-Unterricht an 2 Wochentagen von 12—1, so geht den Schülern keine Stunde verloren; liegt er von 11—12, so verlieren sie einige Stunden, so daß Nachmittagsunterricht notwendig wird. Im Winterhalbjahr gestaltet sich die Sache dadurch ungünstiger, daß erst um 8 Uhr angefangen wird; dann kann aber durch ein- oder zweimaligen Nachmittagsunterricht allen Schwierigkeiten entgangen werden.

Wenn den Konfirmanden und Katechumenen 2 Schulstunden verloren gehen, so wird die Wahl der betroffenen Fächer teils durch die Anzahl der vorhandenen Religions- und der technischen Lehrer bedingt, teils aber auch durch die Beurteilung dieser Einbuße seitens des Lehrerkollegiums.

Über den Verlust des Religionsunterrichts gehen die Ansichten weit auseinander; in den amtlichen Berichten kommt bald das Für, bald das Wider zu Wort, jedes mit seiner Begründung. Hierauf kann nicht näher eingegangen werden, aber zwei Hauptpunkte sind hervorzuheben. Was erstens die einzelnen Pensen der Klassen Quarta, Unter- und Obertertia und Untersekunda betrifft, so steht nur Weniges vereinzelt da, während das Meiste mehrfach wiederkehrt oder sich durch immanente Repetition befestigt. Dies gilt von der biblischen Geschichte Alten und Neuen Testaments, vom Katechismus, Spruch, Lied und Psalmen: diese Lehrstoffe werden bis Unter-, zum Teil auch in Ober-Sekunda immer wieder verarbeitet, erweitert und vertieft, so daß der Konfirmand, der eins oder das andere in seiner Klassenstufe nicht mitgenoß, später sich aneignen oder wiederholen kann. — Bibelkunde, Belehrung über das Kirchenjahr und die gottesdienstlichen Ordnungen sind in Quarta und Untertertia kleinere Pensen, die sicher im Pfarr-Unterricht durchgenommen werden. — In Obertertia die Reformationsgeschichte wird zu einem großen Teil auch im Geschichtsunterricht behandelt. — Was indessen nicht wiederkehrt, das sind der kurze Abriß der Geschichte des evangelischen Kirchenliedes (O. III.) und die Erklärungen von Hiob, Psalmen und Propheten (U. II.). Hiervon abgesehen, erweckt die Verteilung dieser 4 Jahrespensen den Eindruck, daß von vornherein damit gerechnet sei, daß die Schüler einen oder den anderen Teil davon während des kirchlichen Unterrichts verlieren. — Zweitens sollte nicht übersehen werden, daß das „allgemeine Lehrziel" des Religionsunterrichts, „die Schüler durch Erziehung in Gottes Wort zu charaktervollen christlichen Persönlichkeiten heranzubilden," auch dem Pfarr-

Unterricht gestellt ist, so daß nach dieser Richtung die Konfirmanden eine Einbuße nicht erleiden, wenn sie am Religionsunterricht der Klasse in einem halben oder ganzen Jahr nicht teilnehmen.

Berlin. O. Gerhardt.

Vermehrte Selbstverantwortlichkeit des Lehrers im Unterricht der lebenden fremden Sprachen.

Die offiziöse Interpretation des ministeriellen Erlasses vom 26. Oktober 1911 durch Geheimrat Reinhardt gibt dem Lehrer des Französischen und Englischen ein größeres Maß von Freiheit und daher eigener Verantwortlichkeit, als sie ihm bisher gewährt waren. Es sei gestattet, diesen neuen Standpunkt der Unterrichtsverwaltung noch einmal mit ein paar Worten zu beleuchten, und zwar an der Hand der Beantwortung von vier Fragen, welche unsere Praxis uns aufdrängt:

1. Wie oft soll geschrieben werden?
2. Soll übersetzt oder frei nachgebildet werden?
3. Wie ist die Grammatik im Verhältnis zur Lektüre zu behandeln?
4. Welche Bedeutung haben die schriftlichen Arbeiten im Vergleich mit den mündlichen Leistungen für die Zensur?

1. Die schriftlichen Arbeiten sollen aus dem Unterricht hervorwachsen. Dies kann nur geschehen, wenn der Lehrer selbst bestimmen darf, wann die Zeit für eine Prüfungsarbeit da ist. Das Vorschreiben einer bestimmten Zahl solcher Arbeiten oder bestimmter Zwischenräume zwischen ihnen ist also nicht zulässig. Diese Dinge sollen nicht mehr Gegenstand äußerer Kontrolle sein. Um so weniger, als das Innehalten äußerer Regelmäßigkeit keinen Schluß auf Gang und Erfolg des Unterrichts gestattet.

Daß das Selbstbestimmungsrecht des Lehrers, die ihm hier gewährte Freiheit, sich nicht nur auf die Prüfungsarbeiten, sonst Extemporalien genannt, sondern auch auf die laufenden Übungsarbeiten beziehen, geht sowohl aus dem ministeriellen Erlaß als auch aus Geheimrat Reinhardts Ausführungen zweifellos hervor. Das Festsetzen einer bestimmten Anzahl wöchentlicher Übungsarbeiten würde den Lehrer noch mehr binden, ihm den Unterricht noch mehr aus der Hand nehmen, als das Reglementieren vier- bis sechswöchentlicher Prüfungsarbeiten. Jenes widerspräche den Grundsätzen des Reinhardtschen Buches noch mehr als dieses. Was gefordert wird, ist, daß reichliche Übungen stattfinden. Es ist ja leicht, jeden Augenblick zu kontrollieren, ob die Übungshefte ein reichliches Quantum schriftlicher Übungen enthalten. Der Verfasser hat in U II im Französischen durchschnittlich zwei Seiten Übungen jede Woche schreiben lassen, also etwa dreimal soviel als bei vierzehntägigen Extemporalien alten Stils. Dies Quantum scheint ihm bei fünf Wochenstunden reichlich; mehr würde dem Unterricht wohl zu viel Zeit nehmen. In den oberen Klassen wird es natürlich lange nicht so viel sein dürfen. Hier, glaube ich, kann das schriftliche Üben — abgesehen von den Aufsätzen — nur stattfinden, wenn das, was besprochen ist, also z. B. eine Episode

aus einem Roman, eine Krisis in einem Drama, die Charakterisierung einer literarischen Epoche etc., dazu drängt. Eine feste Praxis wird sich erst nach längeren, mit bestem Willen ausgeführten Versuchen herausbilden. Was sich gleich entscheiden läßt, das ist nur die Vertrauensfrage. Die Unterrichtsverwaltung hat sie entschieden. Wir haben natürlich zu beweisen, daß wir ihr Vertrauen verdienen, und das können wir nur, wenn man uns Freiheit läßt.

2. Daß wir auf das schriftliche Übersetzen aus dem Deutschen in den unteren Klassen nicht verzichten können, versteht sich von selbst. Es darf aber nur zum Einüben des Elementaren dienen. Nicht aber soll in den mittleren oder gar in den oberen Klassen immer konventionell — wie es bei Reinhardt heißt — weiterübersetzt werden, d. h. nicht Sätze und Texte, die auf das Anwenden grammatischer Regeln zugeschnitten sind, sondern nur wirkliches Deutsch. Daher ist auch das Übersetzen sogenannter grammatischer Sätze aus einem Übungsbuch zu verwerfen, wenn dabei alle Schüler das Buch aufgeschlagen haben, aber nur einer unter Korrektur des Lehrers übersetzt. Ob die andern dabei mitarbeiten, bleibt ihnen meistens überlassen, und Freude haben sie von diesem Verfahren wenig. Vielmehr soll der Lehrer der ganzen Klasse einen Satz deutsch vorsprechen. Den müssen alle behalten und die Übersetzung kritisieren. Dieser Satz wird gleich ins Übungsheft eingetragen. Der Lehrer geht in der Klasse umher und kontrolliert das Schreiben. So entstehen die Übungsarbeiten. Sie sollen und können nicht viele Fehler enthalten, denn der Lehrer hat es in der Hand, diesen vorzubeugen.

Das hier geforderte Verfahren ist dasselbe, welches der *inspecteur général de l'instruction publique* empfiehlt, der in Frankreich das Dezernat für die lebenden Sprachen hat, nämlich den Stoff so vorzubereiten, daß Fehler fast ganz vermieden werden. Wer es probiert hat, wird von seiner Richtigkeit überzeugt sein: der Schüler lernt besser durch Hinschreiben des Richtigen als durch Korrigieren des falsch Hingeschriebenen; der fremdsprachliche Weg ist lang, die Zeit zu kurz, um ihn unter beständigem Verirren zurückzulegen. Man kann auch nicht behaupten, daß das neue Verfahren weniger disziplinierend sei als das alte Extemporale. Im Gegenteil: solche vom Lehrer vorgesprochenen Sätze behalten und erst mündlich übersetzen, ist schwer. Dabei können wir die Jungen disziplinieren und zensieren, gründlicher und gerechter zensieren als durch Fehleranrechnen in Extemporalien.

Dieses gemeinschaftliche, mündliche Arbeiten der Klasse bei geschlossenen Büchern ist eigentlich die Grundforderung des Reinhardtschen Buches, denn darauf beruht die Herstellung guter, nahezu fehlerloser schriftlicher Übungen, die eben die Fixierung des mündlich schon Geleisteten sein sollen. Gerade der Massenunterricht drängt zur Arbeitsgemeinschaft. Sie belebt den Unterricht außerordentlich und stellt eine beständige Fühlung zwischen Lehrer und Schülern her. Man befindet sich in solchen Sprach- und Schreibstunden mit den Schülern in einer *tant soit peu* fremdsprachlichen Atmosphäre. Es schadet auch gar nichts, wenn das Hinschreiben der gemeinschaftlich vorbereiteten Sätze fast zu einem Diktat wird. Es ist immer noch schwer genug. Die wahre Schwierigkeit, deren Überwindung aber auch bildenden, erziehenden Wert hat, liegt darin, unsere Jungen an das ordentliche Sprechen ganzer Sätze zu gewöhnen. Ich glaube aber,

das erscheint hauptsächlich nur deshalb so schwer, weil wir mit dieser Forderung noch nie Ernst gemacht haben. Daß die Schüler im ordentlichen Sprechen mehr leisten können, als sie jetzt gewöhnlich leisten, ist unzweifelhaft. Der Wille dazu kann anerzogen werden, wenn man sich nur nicht Fragmente als Antworten gefallen läßt und gut gesprochene Sätze belohnt.

Man kann sich seine grammatischen Beispielsätze ja sehr gut selber im Anschluß an die Lektüre bilden; und solchen Sätzen folgen die Schüler gern, weil sie ihnen ja inhaltlich schon vertraut sind. Das Interesse der Jungen haftet zunächst an der Sache, keineswegs an der Form, die selbst die meisten unserer Primaner wenig interessiert. Darauf muß man Rücksicht nehmen und die Sprache nicht als Ding an sich behandeln. Bei Sätzen aus der Lektüre wissen die Jungen wenigstens einigermaßen, w a s sie sagen und geraten nicht so leicht in mechanischen Wortkram, der sie langweilt. Das mechanische Übersetzen ist aber ein f u n d a m e n t a l e s Unheil. Deshalb dürfte es aber auch nicht richtig sein, die mündlich-schriftliche Übung gewissermaßen *en passant*, etwa nach der Uhr in zehn Minuten, zu erledigen. Es sollte lieber mit der Ruhe und Gründlichkeit geschehen, die die Wichtigkeit der Sache fordert. Nur dann wird das Mechanisch-Phrasenhafte, wozu die Schüler in ihrer natürlichen Fahrigkeit neigen, davon ferngehalten werden.

Es ist, scheint mir, mit Freude zu begrüßen, daß Geheimrat Reinhardt in den oberen Klassen dem freien Nachbilden den Vorzug vor dem Übersetzen aus dem Deutschen gibt. Denn erstens haben wir in den gemeinschaftlichen mündlichen Übungen eine Vorbereitung der „freien Arbeit", wie sie das frühere Extemporale nicht war, und zweitens hat der Primaner erst Freude an der Sprache, wenn er sie frei, nicht übersetzend, gebrauchen kann. Die besseren Schüler drängt es zum freien, eigenen Gebrauch der Sprache, und ich glaube, wir täten ein großes Unrecht, wenn wir ihnen darin nicht folgten, sondern uns der Denkträgheit der schlechteren anbequemten. Denn alles wirklich ersprießliche Sprachenlernen beruht auf Spontaneität. Man bekommt doch immer Aufsätze, in denen von jener Freude am freien Gestalten etwas zu merken ist. Man frage die Schüler selbst: sie machen unbedingt lieber Aufsätze als Übersetzungen, glauben auch dabei mehr zu lernen. Es dürfte wohl das Richtige sein, auch statt der englischen Übersetzung den englischen Aufsatz einzuführen. Freilich muß man unter „Aufsatz" nicht die Imitation einer schriftstellerischen Leistung im Stil eines Handbuchs der Geschichte oder Literaturgeschichte verstehen, sondern sich damit begnügen, daß die Schüler die Besprechungen des gelesenen Autors, die man in der Stunde, der fremden Sprache sich bedienend, vorgenommen hat, reproduzieren. — Das freie Arbeiten nach zweimal vorgelesenem deutschen Text scheint nicht ungünstigen Erfolg zu haben, wenn dieser deutsche Text einen den Schülern im Gewande der fremden Sprache bekannten Stoff behandelt.

Gegen die Übersetzung an Stelle des Aufsatzes in den oberen Klassen spricht auch, daß sie, sobald es sich um wirkliches und nicht ganz leichtes Deutsch handelt, eine Kunst für den Meister, nicht für den Schüler ist, worauf auch Reinhardt hinweist. Ganz verfehlt wäre es wohl, in Prima Übersetzungen und freie Arbeiten nebeneinander zu betreiben. Dazu fehlt weitaus die Zeit, und beides würde noch

oberflächlicher werden als es jetzt schon ist. Die Oberflächlichkeit aber, die zum mechanischen Kramen mit Worten und zur Phrase führt, ist gerade die Gefahr, der wir mit den ins Detail gehenden, aus dem bekannten Lektürestoff hervorwachsenden Übungsarbeiten begegnen können.

3. In bezug auf das Verhältnis der Grammatik zur Lektüre wird von Reinhardt verlangt, daß die Beispiele, an denen Grammatisches erklärt und geübt wird, aus der Lektüre genommen werden sollen. Auf der Oberstufe sei die Grammatik als das d i e n e n d e Element zu behandeln. Sie dient dem Verständnis der Hauptsache: der Lektüre.

Beide Anweisungen sprechen das aus, was in dem Unterricht, in dessen Mittelpunkt die Lektüre steht, das Natürliche, Nächstliegende ist. Es ist gar keine Veranlassung, in den mittleren und oberen Klassen grammatischen Übungsstoff wo andersher als aus der Lektüre zu nehmen. Die wichtigen Punkte der Syntax lassen sich vollkommen genügend im Anschluß an die Lektüre erörtern, und besonders gut deshalb, weil der Lektürestoff doch dem Schüler an und für sich schon vertraut ist. Es ist doch wohl am besten, das auszunutzen. Ich glaube, der Einwand, daß dem Schüler dadurch die Lektüre verleidet werde, ist hinfällig. Die Jungen pauken ganz gern ab und zu ein paar Lektüreseiten grammatisch durch. Man kann sie dann durch schnelleres Vorwärtslesen belohnen; dafür haben sie viel Sinn. Wer freilich von den Paragraphen der an seiner Anstalt eingeführten Grammatik sich nicht lossagen kann und auf dem Dogma beharrt, daß es die Aufgabe seines Unterrichts sei, die Regeln jener Paragraphen eine nach der andern „anwenden" zu lehren, der wird nicht die lebendige Sprache, als funktionierenden Organismus, mit den Schülern betreiben und ihnen schwerlich die Empfindung beibringen, daß sie es da mit einer Kunst zu tun haben. Sie werden bei solchem Regel-Anwendungsbetrieb nie recht in dem fremden Idiom heimisch werden, da es ihnen immer als Schema vorgehalten wird und die Muttersprache sich beständig als feindliches Hindernis dazwischenstellt. Unsere Lehrpläne verlangen ja nur, daß ein grammatisches System vor die Augen des Schülers gebracht werde. Diese Forderung ist vollkommen erfüllbar, ohne daß eine Unzahl von Regeln eingeübt wird. Sie zielt auf das Verständnis ab. Ein besonderer, auf erschöpfende Korrektheit angelegter, von der Lektüre geschiedener Grammatikbetrieb in den mittleren und oberen Klassen wird sich aber ganz von selbst immer wieder das Ziel setzen, Fehler durch beständiges Anstreichen und Korrigieren vermeiden zu lehren, und das ist eben der falsche Weg, jener Weg, den die Übungsarbeiten neuen Stils nicht gehen.

Es ist wichtig, daß wir uns darüber verständigen, welche Korrektheit in der Schule wirklich erreicht werden soll, und ich glaube, die Antwort wird sein: Korrektheit in der Formenlehre. Die Formen müssen fest sitzen, wenn der Schüler nach der Unter- oder spätestens wenn er nach der Ober-Tertia der Oberrealschule kommt. Drei bis vier Jahre werden wohl genügen, sie ihm beizubringen. Aber ebensowenig wie beim Übersetzen in den mittleren Klassen nach konventioneller Korrektheit so weitergestrebt werden soll, wie es in Sexta bis Untertertia geschah, ebensowenig sollte auf die Korrektheit in den Formen nun eine Korrektheit in der Syntax als Unterrichtsziel folgen. Das heißt doch äußerlich verfahren und die wahre Bedeutung des Syntaktischen verkennen. Syntaktische Erscheinungen sind doch

nicht einzupaukende Formen. Man soll sie erklären, zum Verständnis bringen, man soll auch das Wichtigste davon üben, aber nicht soll man sie zu einem Schema von endlosen Regeln und Ausnahmen degradieren, in deren Anwendung der Gebrauch der lebendigen Sprache und das Interesse an ihr zugrunde gehen.' Das Meiste von dem, was in der Grammatik in die Form von unendlich vielen Regeln gebracht ist, wird dem Schüler ja durch beständiges Üben von selbst vertraut.

4. Die Frage, ob schriftliche Arbeiten oder mündliche Leistungen größere Bedeutung für die Zensur haben, entscheidet das Reinhardtsche Buch zugunsten der letzteren; und zwar deshalb, weil der Schwerpunkt jedes Unterrichts und sein Bildungswert vornehmlich im mündlichen Verkehr mit dem Schüler liegen: hier allein findet unmittelbare Einwirkung auf ihn statt, hier allein haben wir seine Persönlichkeit unmittelbar vor uns. —

In der Tat geht es nicht an, eine Zensur aus zwei gleichen Hälften entstehen zu lassen: 1. schriftlich, 2. mündlich. Solches Schematisieren läuft dem Grundsatz, daß wir den g a n z e n Jungen beurteilen sollen, zuwider, denn der Mensch besteht nicht aus einer schriftlichen und einer mündlichen Hälfte. Legen wir aber, wie es sich gehört, das Hauptgewicht auf die mündlichen Leistungen, so ergibt sich daraus, daß unsere Zensur im wesentlichen der Prüfung seitens der Eltern entzogen ist. Sie werden sich daran gewöhnen müssen, uns mehr als bisher Vertrauen zu schenken und an unsere Verantwortlichkeit zu glauben.

In vollen Klassen, besonders in den oberen — wenn man z. B. wie der Verfasser eine O II von 32 Schülern im Französischen vor sich hat — werden wir immer wieder mit der alten Neigung zu kämpfen haben, Fehlerzahlen schriftlicher Arbeiten zur Hauptunterlage der Zensur zu machen. Davon werden wir uns nur befreien, wenn wir im Mündlichen sehr streng sind und die Schüler an diese Strenge gewöhnen. Man hört den Einwand, solche Strenge sei unzulässig, denn nicht jeder Schüler sei dazu veranlagt, schlagfertig und ohne Schüchternheit Rede und Antwort zu stehen. Dennoch dürfte dieser Einwand sich mehr auf den *status quo*, als auf eine wirklich vorhandene Unfähigkeit stützen. Es ist nicht zu viel verlangt, daß ein Schüler einen mäßig langen Satz ohne Stocken erst deutsch wiederhole und dann seine französische oder englische Übersetzung, und ebensogut können die Schüler der oberen Klassen dazu gezwungen werden, sich in kleinen Zusammenhängen frei in der fremden Sprache zu äußern: Hierbei liegt nur immer die Gefahr vor, daß sie in allgemeine Redereien und Phrasen verfallen, und es dürfte, wie bei allen Sprechübungen, am besten sein, unerbittlich ins Detail des Stoffes zu gehen. Wenn ich jemand im Sprechen üben oder seine Sprechfertigkeit prüfen soll, so darf ich doch nur über einen Stoff mit ihm reden, der ihm nach Inhalt und Wortschatz vertraut ist, also z. B. über einen Abschnitt aus seiner Lektüre, der mit ihm durchgearbeitet ist. Ohne das durchaus statarische Durchkneten einzelner Lektüreabschnitte werden wir wahrscheinlich weder zu ordentlichen mündlich-schriftlichen Übungen noch zu sicherer Zensierung mündlicher Leistungen kommen. An 20 durchgearbeiteten Seiten aus Mérimées Colomba kann man in U II wohl das ganze syntaktische Pensum der Klasse erledigen und Stoff für Sprech- und Schreibübungen auf viele Wochen daraus ziehen, erledigt man aber die 20 Seiten in dem Tempo, in dem sie gewöhnlich präpariert und über-

setzt werden, so werden die daran geknüpften Übungen nicht viel helfen. Sollte das sehr lange Verweilen bei einzelnen Abschnitten übrigens die unbeabsichtigte Folge haben, daß die Schüler solche Abschnitte von Prosa schließlich nahezu auswendig wissen, so kann ich mir für ihre Förderung in der fremden Sprache keinen größeren Gewinn denken als eben dies.

Es wird sich darum handeln, bei den mündlich-schriftlichen Übungen die Schüler nach Kräften an Respekt vor der Sprache zu gewöhnen, ähnlich wie sie Respekt vor einer mathematischen, im Kopf zu leistenden, Entwicklung haben. Ein Teil wenigstens des Zwanges, der der Mathematik innewohnt, läßt sich wohl durch konsequentes Fordern auch in die Sprache legen. Die jetzt herrschende Gleichgültigkeit der Schüler gegen sauberen oder gar treffenden Ausdruck brauchte nicht so stark und so allgemein zu sein wie sie ist. Man muß sie gewiß zum großen Teil auf einen Mangel an Erziehung zurückführen und tut nicht gut, diese sprachliche Schwerfälligkeit und Stutzigkeit als eine unabänderliche Naturnotwendigkeit in der Anlage des deutschen Jünglings ruhig hinzunehmen.

Zwei leitende Gedanken gehen betreffs der schriftlichen Arbeiten durch das Buch von Geheimrat Reinhardt: 1. die schriftlichen Arbeiten sollen nicht in erster Linie Kontrolleinrichtungen sein, sondern vornehmlich dazu dienen, die Schüler zu üben und zu fördern, sie im Gebrauch der fremden Sprache heimisch werden zu lassen. 2. Erreicht wird dieses Ziel durch Arbeitsgemeinschaft: der Schüler untereinander und des Lehrers mit den Schülern. — An den Lehrer wird durch diese lebendige Übungsmethode die hohe Anforderung gestellt, daß er sich Fertigkeit und Beweglichkeit in der fremden Sprache erwerbe und erhalte, daß sie ihm nicht erstarre und er nicht, wie Münch sagt, „in festen, vertrauten, bequemen Bahnen weiterlebe". Auch nur um in Tertia ordentlich mit den Schülern üben zu können, muß man über der Sache stehen, d. h. mit Sicherheit die fremde Sprache selbst handhaben. Es ist aber schwerlich anzunehmen, daß die hier erforderliche Fertigkeit auch nur in einer der beiden fremden Sprachen, geschweige in beiden, bei der Mehrzahl der neusprachlichen Kandidaten vorhanden ist. Die wirklich gut Französisch oder Englisch sprechen können, sind wohl eine kleine Minorität. Daher verfallen die meisten nach wie vor bei ihrem Unterricht ins Philologentum und ins Beamtentum. Selbst demjenigen, der eine der fremden Sprachen gut kann, wird es schwer genug, bei der Ermüdung, die sein Amt mit sich bringt, und bei den Anforderungen, die seine Bildung und das Leben sonst an ihn stellen, die nötige Spannkraft aufzubringen, um sich seine Sprechfertigkeit in dieser einen Sprache zu bewahren und daneben literarische Dinge für die Schule und für sich selbst so durchzuarbeiten, wie es für einen lebendigen Unterricht nötig ist. Daher fürchte ich, daß sehr viele Lehrer dem Idealismus des Reinhardtschen Buches und der Verantwortlichkeit, die es ihnen zubilligt, mit einer gewissen Verlegenheit gegenüberstehen werden. Die Forderungen an den Lehrer sind vermehrt, nicht herabgesetzt. Ob deshalb nicht für neue Forderungen auch neue Bedingungen in Gestalt von anderer Vorbereitung der Kandidaten und von Entlastung in späteren Amtsjahren geschaffen werden müßten? Wie dem auch sei, wir haben jedenfalls kein Recht, über den neuen Kurs zu urteilen, ehe wir uns

nicht in ihn eingelebt und seine Grundsätze lange praktisch erprobt haben. Es handelt sich ja in dem Reinhardtschen Buche um weit mehr als um die schriftlichen Arbeiten: der Sprachunterricht der mittleren und oberen Klassen soll von der Mechanisierung, die Zensierweise vom Schematismus soviel als möglich befreit werden. Mit der monströsen Vorstellung, daß eine lebende Sprache ein System anzuwendender Regeln ist, soll endlich einmal gebrochen werden. Solche Tendenzen werden natürlich lange Zeit brauchen, um sich durchzusetzen, und sie werden sich nur bei Lehrern durchsetzen, die ihr Französisch oder Englisch lieben, weil sie es selbst sprechen können. Nur wer die fremde Sprache selbst nicht geläufig und sicher handhaben kann, wird sich an die gebundene Marschroute des Übungsbuchs klammern. Nicht auf ein Hinüberleiten, auf ein „Einochsen" von Wissen in eine durch Extemporalien in der Furcht des Herrn gehaltene Masse, sondern auf ein Erziehen zu vernünftiger sprachlicher Tätigkeit will die Interpretation des ministeriellen Erlasses hinaus. Wer mehr auf Examens- als auf Bildungszwecke hinarbeitet, der mag solch Ziel als ideal beiseite schieben. Ich meine, es steht zu hoffen, daß die Zukunft einmal bringen wird, was der Extemporale-Erlaß und seine Interpretation letzten Endes bezwecken, nämlich das Erstreben einer besseren, erwecklichen sprachlichen Kultur an Stelle von bloßer sprachlicher Abrichtung, und bei uns Lehrern das erhöhte Gefühl eigener Verantwortlichkeit, welches notwendig ist, um das Vertrauen der Unterrichtsverwaltung zu rechtfertigen und welches dazu beitragen wird, dem Sprachunterricht immer mehr den Wert des Persönlichen zu geben, in dem das feinste Wesen der Sprache besteht.

Groß-Lichterfelde. Fritz Heinrich.

Die Stellung der Themen zur Reifeprüfung aus der deutschen Sprache.

Im 6. Hefte des XI. Jahrganges dieser Monatschrift hat A. Stamm in dem Artikel „Der deutsche Aufsatz in der Reifeprüfung" auf einen sehr bedeutenden Umstand aufmerksam gemacht, daß nämlich den Kandidaten bei der schriftlichen Reifeprüfung zur Wahl drei Themen vorgelegt werden sollten, von denen z. B. das eine ein geschichtliches, das andere ein literarisches und das dritte ein freies sein soll. Es dürfte nun vielleicht für die Berufskollegen nicht ohne Interesse sein zu erfahren, daß in Österreich durch die neuen „Vorschriften für die Abhaltung der Reifeprüfungen an Gymnasien und Realschulen", die seit 1908 in der Praxis zur Anwendung kommen, dem oben geäußerten Wunsche bereits entsprochen wird. Im § 9 der „Vorschriften" wird angeordnet, daß der Lehrer der Unterrichtssprache „2 Gruppen mit je 3 verschiedenartigen Themen" vorzuschlagen und dem Landesschulinspektor einzusenden hat, der entweder eine der vorgeschlagenen Gruppen wählt oder selbst eine solche aus den 6 Themen zusammenstellt. Diese Themen werden in der Regel schon 2 Monate vor den schriftlichen Reifeprüfungen zur Bestimmung abgeliefert, so daß der Landesschulinspektor, falls er mit den vorgeschlagenen Themen nicht einverstanden ist, noch rechtzeitig die Vorlage anderer

verlangen kann. Über die allgemeinen Richtlinien bei der Wahl der Themen orientiert der § 8 der „Vorschriften": „Für den Aufsatz in der Unterrichtssprache sind Themen zu wählen, welche innerhalb des Anschauungs- und Gedankenkreises der Examinanden liegen und der Höhe der von ihnen zu bekundenden allgemeinen Bildung angemessen sind, ohne daß jedoch dieselben oder zu nahe verwandte bereits in der Schule selbst bearbeitet worden wären." Überdies „ist es bei den Aufsätzen in der Unterrichtssprache statthaft, einige erklärende und die Behandlung erleichternde Bemerkungen beizufügen".

Die spezielle Übung bei dieser schriftlichen Reifeprüfung ist folgende: Nach der Bekanntgabe der Themen wird den Examinanden eine halbe Stunde Zeit gelassen, in der sie ihre Kenntnisse, Neigungen und Fähigkeiten orientierend an den 3 Themen rasch erproben können. Nach Ablauf dieser Zeit hat jeder eine schriftliche Erklärung darüber abzugeben, welches Thema er zur Bearbeitung gewählt hat.

Einige Beispiele von Gruppen mögen die hier übliche Praxis zeigen. Es wurden an verschiedenen Anstalten die angeführten Gruppen vorgelegt:

1. a) In Weimar war die Kunst ein Leben,
   Uns ist sie höchstens noch ein Traum. (Grillparzer.)
   b) Kein Volk entwickelt sein Seelenleben ohne Zusammenhang mit anderen Nationen. (G. Freytag.)
   c) Lebensgeschichte der Stadt.
2. a) Der Satz Goethes: „Erst die Menschheit zusammen ist der wahre Mensch" ist auf kulturellem, wirtschaftlichem und politischem Gebiete zu erläutern.
   b) Wie hat die Ausnützung der Elektrizität die Menschen einander genähert?
   c) Naturschönheiten.
3. a) „Es sind nicht alle frei, die ihrer Ketten spotten." (Ist an der modernen Literatur zu prüfen.)
   b) Das Unveränderliche im Wechsel der Zeiten.
   c) Die Errungenschaften des Menschen in der Verwertung der Kohle.

Dieses Entgegenkommen gegenüber den Examinanden ist nicht nur eine Forderung der Billigkeit, sondern auch ihr gutes Recht, wie es anderwärts im praktischen Berufsleben allgemein gilt. Man wird vergleichsweise kaum einen Ingenieur mit der erstbesten technischen Arbeit betrauen, sondern ihm nur das überantworten, was seinen besonderen Fähigkeiten und Neigungen entspricht, um eine gewisse Gewähr des Erfolges, auf den es doch einzig und allein ankommt, zu haben. Nur bei dieser Wahlfreiheit kann sicher konstatiert werden, wie weit der Examinand seinen „geistigen Gesichtskreis" im Laufe seiner Studien ausgedehnt, inwiefern er eine „formale Schulung des Geistes" erworben hat und somit im Besitze einer allgemeinen Bildung ist. *Non omnia possumus omnes*!

Wien. V. Skupnik.

Vom Gymnasialprobandus zum Realschullehrer, ein Roman.

Unter dem Titel „Der neueste Oberlehrerroman" habe ich im VIII. Jahrgange dieser Monatschrift (1909, S. 13—16) den „Stietz-Kandidaten" des Weimarischen Gymnasialprofessors Wilhelm Arminius empfohlen. Hinterher wurden mir unter der Hand von verschiedenen Seiten Einwendungen gemacht. Man fand, ich sei zu enthusiastisch anerkennend gewesen, das Werk leide an allerlei Unklarheiten der Charakteristik, bald an sprunghaftem Vorgehen in bloßen Andeutungen und bald wieder an kleinmalender Breite, und das seien überhaupt Eigenarten Arminiusscher Schriftstellerei. Mag nun auch in alledem ein Körnchen Wahrheit stecken — und schon meine damalige Kritik zeigte ja, daß ich aus dem famosen Kollegen gewiß keinen ganz Großen machen wollte —, so scheint es mir doch, als ob die meisten der aburteilenden Leser jenes erstgenannten Buches vor allem das Wesentliche am Humor nicht lieben.

Dem Humoristen ist es gar nicht darum zu tun, die Handlung möglichst schnell und spannend vorwärts zu führen, er verweilt vielmehr liebevoll gerade beim Kleinen, ja scheinbar Kleinlichen, und wendet alles in kühner Verbindung der Gegensätze und in sonderbarer Beleuchtung, fast mit den Gedanken spielend, hin und her; gerade das Außergewöhnliche zieht ihn an; er lacht weinend und weint lachend. Hier sind viel Größere als Arminius, z. B. Wilhelm Raabe, der Taufpate auch des vorliegenden neuen Romans, und gar Jean Paul in gleicher Verdammnis. Bei ihnen sieht man oft vor lauter Laubwerk und Geranke die schlichten Tragbalken der Erzählung überhaupt nicht mehr.

Weiter mag hinzukommen, daß der Schulmeister am besten eine Schulmeistergeschichte aufnimmt, bei der ihn eine Fülle eigener Erinnerungen an Erlebnisse und Menschentypen hellsehend machen. Es gibt eben eine Fach- oder Fakultätenpoesie auch im höheren Sinne, und im Verhältnis zur Menge der literarischen Erzeugnisse nur selten, erreicht ein Roman mühelos ein allgemeines Publikum, und noch seltener ist es ein Wechsel auf die Zukunft, wenn er im Handumdrehen aller Welt gefällt. Tiefe und Ernst verlangen stets Zeit und Geduld, um verstanden zu werden.

Allein richtig ist, daß Arminius seit der Abfassung des „Stietz" nicht nur seinen fünfzigsten Geburtstag gefeiert und sich dabei im Spiegel von Dutzenden von Festartikeln gesehen, sondern sich auch fortgebildet und kritisch selbst immer weiter gereinigt hat. Er sagt im Motto zu seinem neuesten Buche mit Bismarck: „Ich lerne vom Leben. Ich lerne, so lange ich lebe. Ich lerne noch heute."

Erwähnt sei hierbei, daß über den Entwicklungsgang des Dichters schon seit 1909 alles Wesentliche brauchbar zusammengetragen ist in einer kleinen Broschüre von E. Kammerhoff unter Nr. 62 der Beiträge zur Literaturgeschichte, herausgegeben von Graef und Eichler. Freilich, eine tiefere literarhistorische Würdigung sucht man hier vergebens.

Aus solcher Selbstbesinnung des Schriftstellers heraus ist der zweite Akt von Ernst Maltens Lehrerlaufbahn auch weit plastischer geworden als jener erste, freilich auch weniger unmittelbar die Lachmuskeln erregend. Der Kandidat des höheren Lehramts ist ohnehin noch mehr eine wandelbare Größe, meist wachsweich den rauhen Einwirkungen der neuen Umwelt der Schule gegenüber.

In dem neuen zweibändigen Buche, dessen zunächst ziemlich mysteriöser Titel „Die neue Laterne“ lautet*), wird der frischbackene Oberlehrer, der an einer jungen städtischen Realschule Unterkunft gefunden hat, unter heißen Kämpfen mit sich und den Widerständen der Tradition eine ganze, innerlich freie, äußerlich anerkannte Persönlichkeit. Im Gegensatze zu der zaghaften Weltfremdheit, die das Anecken fürchtete, erwächst „dem tapferen Kerle“ sogar „germanisches Behagen am Kampfe“ (I 204, 227, 238, 242, 246 II 19). Er weiß, daß nichts notwendiger ist, als ein junges Leben vor dem Gebrochenwerden zu behüten.

Der Name „Die neue Laterne“ stammt her von der volkstümlichen Bezeichnung des neuen Schulhauses im Gegensatze zum alten, einem winkeligen Notquartier. Verfasser kennt eben anscheinend aus eigener Erfahrung die Schicksale und Metamorphosen der meisten Neugründungen höherer Lehranstalten in kleineren Städten, man könnte versucht sein zu sagen: ihr Martyrium. Den Hintergrund des Romans bildet diesmal — höchst zeitgemäß — im wesentlichen der Ringkampf zwischen dem bedrängten Humanismus und dem unwiderstehlich heraufsteigenden Realismus im Schulwesen einer wachsenden Industriestadt.

Man kann die Personen leicht nach Handlung und Gegenhandlung gruppieren: Hier die Schar der realistischen Fabrikanten um den „Gründer“ Kommerzienrat Baumann, den rücksichtslosen *self-made man*, neben dem allmählich der edel veranlagte, aber eckige Prinzipienmensch Meinolf Witkop stärker und stärker hervortritt, ein naturschwärmerischer Liberaler und Anhänger der Realien; dort als Kristallisationspunkt der feinsinnige Altphilologe, Gymnasialdirektor Friedebert Döhms, dem infolge der fortschreitenden Einengung des Neuhumanismus die Galle ins Blut tritt. Sein Tod und seine Beerdigung sind Glanzstücke der Erzählung. Wer ähnliche Dinge miterlebt hat, könnte meinen, diese Typen hätten ihre Farben und Gewohnheiten mit aus dem Kreise seiner Erfahrung gewonnen. Mehr kann man aber kaum von einem Künstler verlangen. Auch das weibliche Element nimmt diesmal einen breiten Raum ein. Hierbei steht natürlich Frau Hilde im Mittelpunkte, die, ganz entsprechend unserer Hoffnung am Ende des „Stietz“, den Gatten Malten in herzlicher Schläue gängelt und in feinsinnigem Takte über Hunderte von Untiefen hinwegführt, ohne daß er es recht merkt. Neben ihr erscheint wieder als alte Freundin, die kinderlose Frau Gymnasialdirektorin mit zarten Nerven und ebenso zarter Seele. Frau Baumann ist eine stille Dulderin mit unglücklicher Jugendliebe zu Witkop. Sie wird vom Leben stark gemacht zur Retterin der Ihren. Sie bittet den Freund ihrer Jugend um Hilfe, als der Bau ihres Hauses in den Grundvesten schwankt und fast alle Fabriken des Städtchens in Mitleidenschaft gezogen werden. Ganz anders Frau Jens Henning, geb. Ballin, mit knackender Atlastaille und sinnlichen Extravaganzen, dann die unglückliche Melancholische neben dem Rohling Wölfing, die Landratsgattin Holtzheimer als stolze Stifterin und liebliche Patrona und nun gar Jule Schorscht, die Schulvogtstochter, die ihre Gastrolle im Jagdschlößchen des Genießers Schlatter als Frau Maurerpolier Purrjahn sühnt usw. usw.! Arminius kennt wirklich den Gestaltenreichtum des Lebens. Unter den Lehrerfiguren freilich zehrt fast ganz die originale Persönlichkeit Maltens

*) 2 Bde. 264 + 286 S. Berlin, Gebr. Paetel 1911. geh. 6 M., geb. 8 M.

unser Interesse auf. Zur Geltung kommen daneben nur einigermaßen der Realschuldirektor Könnecke, ein schwachmütiger Theologus, und der sympathische Schulrat Strenger. Dieser Schuldezernent achtet die aufrechten Charaktere; er trägt nichts nach; er tollt mit der schneeballwerfenden Jugend und bleibt doch, wo er erscheint, ein Mann von jener „eigentümlichen Selbstverständlichkeit des Vorhandenseins", wie sie nicht nur das Amt, sondern vor allem die Wucht der Überlegenheit verleiht (II 109). Vielleicht ist aber der Mustertypus in Otto Ernsts „Flachsmann als Erzieher" doch noch erfreuender. Die Herren vom Gymnasium treten naturgemäß stark zurück; denn ihre Jagdgründe werden immer enger umzirkt. Absichtlich mußten ebenso die meisten Herren von der „alten Laterne" als Minderwertigkeiten aus armseligen Anfangszeiten erscheinen, ja, der Verfasser trägt hier zuweilen ein wenig dick auf. Ob es wirklich einmal Zeiten solch gymnasialen Hochmuts gab, wie er aus der Beerdigungsschilderung II 254 ff. herausklingt? Jedenfalls sind dann die Zeiten längst vorbei, selbst in den weltfernsten Erdenwinkeln Deutschlands. Wir haben heute die prinzipielle Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Typen höherer Schulen erreicht. Wir messen sie nur noch nach den Ergebnissen ihrer Arbeit, wir, d. h. alle, die genügende Einsicht in solche Dinge besitzen. Freilich wird in der Menge der Begriff der „alten" und der „jungen Familie" noch einige Zeit nachspuken! Vor allem ist es z. B. ein falsches Dogma, den Weg durch eine Oberrealschule für leichter zu halten als den durch das Gymnasium oder Realgymnasium. Auch hier wird sich die Wahrheit bald selbst regulieren. Denn das gehört — Gott sei Dank! — in allen menschlichen Dingen zu ihrem Wesen. Nicht nach leichter oder schwerer, nach Begabungsart und Wegziel soll man bei der Auswahl der Schulgatttung fragen.

Freilich zeigt die liebevolle Schilderung Maltens gerade als Realschullehrer, wie sehr Arminius selbst solchen Hochmut und jede Einseitigkeit verwirft. Malten ist zwar zunächst städtischer Realschullehrer geworden, um seine Hilde Hallihn möglichst bald heimführen zu können. Allein er tritt allmählich auch innerlich immer bestimmter auf die Seite des Realismus, schließlich sogar so rund und klar, daß er die höchst ehrenvolle Berufung an das staatliche Klostergymnasium des Ortes zur Aufbesserung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, der schwer darniederliegt, ablehnt.

Doch bleibt er dabei durchaus verständnisvoll für die Ideale des Humanismus, der in der Figur seines alten Direktors Döhms so ausgezeichnet vertreten ist. Von diesem edeln Menschen wird Malten trotz aller mündlichen und schriftlichen Fehden stark beeinflußt. Man merkt aus dem ganzen Buche, daß der Verfasser selbst Naturwissenschaftler ist und darum den naturwissenschaftlichen Disziplinen einen verdienten Hymnus singt. Dabei betrachtet er die Natur allerdings mit den Augen eines neuen Idealismus und ohne alle Facheinseitigkeit in philosophischem Geiste. Oft erfaßt uns bei der Lektüre Fechner-Stimmung. So I 213—219. II 86 ff. beginnt Hilde, das Philologenkind, zu ahnen, welche Kraft ihr Mann aus dem Umgange mit der Natur saugt. „Ja, die Naturforschung erzieht zum sittlichen Ernst . . . Wenn ihr Mann unter dem Leuchten der Gestirne die Leidensgeschichte eines Kepler, eines Galilei mit schlichten Worten kündete, wenn er von der Ordnung und Gesetzmäßigkeit in der Fülle der Erscheinungen sprach, wenn er die Stellung der Menschen in der Natur richtig deuten lehrte und Selbsterkenntnis, Bescheidenheit,

Menschlichkeit, Duldung damit ganz von selber in die Seelen der ergriffenen Beobachter einpflanzte, wenn er im Beobachten Geduld und Fleiß übte, Liebe zu Pflanzen und Tieren gab, dann erkannte sie das große Füllhorn, das seinen Reichtum über die Empfangenden ausschüttete — so unbegreiflich vielseitig, tiefgehend und in seiner Unerschöpflichkeit dennoch einheitlich."

„Hing denn nicht auch das ganze Erblühen der jungen Schar in den Gesetzen der großen Mutter Natur? War nicht alle Naturlehre auch eine Gesundheitslehre des Körpers, eine Lehre zur Wahrheitsliebe und Wahrhaftigkeit der jungen Seele? — O sie schaute nun ihrerseits tief hinein in ein Gebäude, das sich unter seinen Worten und Handlungen höher und tiefer baute, das Kammern und Stuben und Säle bekam, und das als Ganzes einen Tempel der Reinheit und Größe bedeutete. Denn wie unter den waltenden Kräften in der Zelle alles Gestaltete nur durch Rücksichtnahme auf die benachbarten Kräfte und Zellen zu erstehen und sich zu halten vermochte, so hielt im menschlichen Leben die Rücksichtnahme auf den Nächsten auch allein das Ganze. Mit dem lebenerhaltenden, lebensteigernden Willen der Natur im Zusammenhang stand die Sitte. Die Natur selbst begünstigte die Sitte." Auch die Gemütswelt kommt keineswegs zu kurz (vgl. II 6 f., 55 f., 155 f., 212 u. sonst.). Witkops große Rede für die Realschule, welche auch in diese Richtung weist, steht nicht ganz auf der Höhe. Hier finden sich wieder Ansätze zu unklarem Schwelgen in Worten, wie es diesmal im übrigen vom Verfasser glücklich vermieden worden ist.

Die Einleitungen zu seinen Romanen gestaltet unser Schriftsteller gerne recht sensationell. In den „Goethe-Eichstädts" (Leipzig, Elischer Nachfolger 1909) beginnt er mit einem Weimarischen Künstlerfeste, das die Dantesche Hölle darstellte. Diesmal ist es natürlich eine Luftballonfahrt. Aber sie ist auch geistig mit der Handlung nur durch einige Sandkörner verknüpft, die vom Ballaste herniederrieseln. Zuweilen zeigt auch die Sprache einmal einige Künstelei, so, wenn er statt „Geruch" immer nur „Ruch" verwendet, was doch höchstens in historischen Romanen oder Novellen ein Recht hätte, wie er sie sonst allerdings gerne schreibt. Ich erinnere nur an den „Hegereiter von Rothenburg" (Berlin, Duncker 1908). In dieselbe Richtung gehört die Form „sie werkten" (I 210). Aber das ist ja alles Kleinkram gegenüber dem vielen Schönen, was wir geboten bekommen.

Wenn wir schließlich den pädagogischen Gewinn summieren, den man von dem zweiten Abschnitte der in diesem Falle vorliegenden Lehrergeschichte hat, so ist zu sagen, daß die Liebe zur Jugend, der man in allen Formen Freude in der Schule bereiten soll, höchst zeitgemäß in allen Tonarten gepredigt wird (z. B. II 78, 254, 273). Schüler sind zuerst und zuletzt immer: Menschen, jugendliche Menschen. Man soll ihren Willen nicht brechen, sondern aufs Gute lenken. Denn wir brauchen heutzutage doppelt willensstarke Persönlichkeiten (II 228 f.). Wir sollen mit allen Mitteln, wie es namentlich Gaudig will, zur Aktivität in der Schule erziehen: zum Selbstsehen, Selbstwollen, Selbsthandeln und zur Redefähigkeit (II 151, 223). Die Handfertigkeit ist namentlich in der Naturwissenschaft nötig. Hier wird sie sicher durch jene *physica pauperum* erzielt, wie sie Professor Schäffer in Jena pflegte, — setzen wir hinzu — eine Kunst, die bei den heutigen reichen Lehrmitteldotationen leider immer mehr ausstirbt. Jetzt ist nicht selten die Hauptkunst, Tausende von

Mark nur so zu „verklimpern", wenn auch die erstandenen Apparate dann zuweilen friedlich ausruhen dürfen. Hinzu muß kommen Eigentätigkeit in Laboratorium, Aquarium und Schulgarten. Denn Grundlage ist die Anschauung, nicht das Wort.

Für sich selbst erfährt der Lehrer allerlei über die „Junge Lehrer-Krankheit" des Zuvielredens (I 198), über sein Verhältnis zu den Forderungen der Gesellschaft (I 120), über den Berufsidealismus (I 141, 223, II 211), über die Bewegungsfreiheit der Lehrerpersönlichkeit vor dem Gesetze (II 131) usw. Auch über Schulleitung wird mancherlei Tüchtiges gesagt (I 142, 237). Es ist zweifellos ein guter Geist, welcher spricht: „Wer aus Pflicht arbeitet, ist schon verloren, er arbeitet ungern. Leblose Herzen tun so, Mietlinge in ihrem Lebensberufe!" „Wenn ich e i n m a l ungern zu den Schülern ginge, wenn ich e i n m a l dächte, ich arbeitete für die Herren Vorgesetzten, für den künftigen Direktorposten, für einen Orden oder dergleichen Tand — sogleich würfe ich meine mir jetzt so heilige Tätigkeit von mir! Mir würde grauen, Steine zu reichen, wo Brot verlangt wird!"

Wir bleiben nach solchen Proben neugierig auf das letzte Stück der Trilogie, welches Arminius verheißt, auf „Stietz als Direktor". Möge es nur alle Vorzüge der bisherigen Romane zeigen und den Höhepunkt der Darstellung erreichen!

Jena. A r n o N e u m a n n.

Die Welt der flüssigen Kristalle.

Abhandlung über L e h m a n n , O., Professor an der technischen Hochschule zu Karlsruhe: D i e n e u e W e l t d e r f l ü s s i g e n K r i s t a l l e u n d d e r e n B e d e u t u n g f ü r P h y s i k , C h e m i e , T e c h n i k u n d B i o l o g i e. Akademische Verlagsgesellschaft m. b. H. Leipzig, 1911*).

Eine neue Welt ist es in der Tat, die Lehmann in seinem Buche zeigt und beschreibt: neu schon, weil die ersten Entdeckungen erst vor etwa 20 Jahren gemacht wurden, neu besonders, weil die Überzeugung von ihrer Richtigkeit sich erst in den letzten Jahren zu verbreiten begann. Es ging dieser Entdeckung ebenso wie mancher früheren: weil sie in den Rahmen der althergebrachten Theorie nicht paßte, weil sie mit manchen Fundamentalbegriffen der herrschenden Molekulartheorie im Widerspruch stand, wurde sie als der Vernunft zuwiderlaufend bekämpft oder völlig ignoriert. Jetzt scheint die Periode der Ablehnung und des Indifferentismus im allgemeinen überwunden zu sein; es wird immer mehr anerkannt, daß es sich nicht um bloße Hypothesen, sondern um neue Tatsachen handelt. Das vorliegende Werk, in welchem Lehmann den Weg, auf dem er zu seinen Entdeckungen gelangte, und die daraus zu ziehenden Schlüsse eingehend auseinander-

*) Die Entdeckungen Lehmanns, die er in seinem Buch V, 388 S. m. 246 Abbldgn. gr. 8°. 12 M. schildert, und die Schlußfolgerungen, die er daraus zieht, sind so überraschend und so bedeutsam für die bisher geltende Molekulartheorie, daß es empfehlenswert erschien, die Besprechung des Werkes so ausführlich zu halten, daß der Inhalt auch für diejenigen Fachmänner unter den Lesern dieser Monatschrift, die sich bisher nicht eingehender mit dem neuen Gegenstande beschäftigt haben, verständlich würde. Wir bringen daher die Besprechung unter den Abhandlungen.

setzt, wird dazu beitragen, diese Erkenntnis weiter zu verbreiten. Der Stoff ist in 41 Kapiteln behandelt. Leider kann Lehmann hinsichtlich der Form seiner interessanten Darbietungen der Vorwurf nicht erspart werden, daß der Gedankenfaden, der sich durch das Ganze hindurchzieht, nicht mit hinreichender Deutlichkeit hervortritt, daß die einzelnen Kapitel vielfach ziemlich lose aneinander gereiht sind, so daß die Gedankenverbindung (die Gliederung des Ganzen) nicht sofort klar zu erkennen ist, und dadurch das Verständnis erheblich erschwert wird.

Der leitende Gedanke ist folgender: der Begriff „flüssige Kristalle" ist erst dann berechtigt, wenn vorher erkannt wird, daß die althergebrachte Definition des Kristallbegriffs unzutreffend ist. Zunächst wird gezeigt (I), daß die bisherige Molekulartheorie imstande war, die den (regelmäßigen) Kristallen zugeschriebenen Eigenschaften zu erklären, und daher den Begriff „flüssige Kristalle" für ein Unding halten mußte. Sodann (II) wird erörtert, durch welche Versuche (die nicht zu diesem Zwecke angestellt wurden) erwiesen wurde, daß eine Reihe von Begriffsbestimmungen nicht zum Wesen des Kristallbegriffs gehören und, damit im Zusammenhang, welche Änderungen in der Auffassung der Molekularstruktur sich mit Notwendigkeit ergeben (Aggregatzustände, amorphe Körper). Dann wird nachgewiesen, daß wahre Plastizität der Kristalle möglich ist und daß es fließende und flüssige Kristalle gibt. Nachdem dann (III) die Eigenschaften der fließenden und flüssigen Kristalle eingehend beschrieben worden sind, wird die Entstehung scheinbar lebender Kristalle behandelt und die Frage untersucht (IV), welche Bedeutung die flüssigen Kristalle für das organische Leben haben. Zum Schluß (V) wird der Versuch zu einer elektromagnetischen Theorie der Erscheinungen gemacht.

In der folgenden Besprechung, in der die vorstehend durch römische Ziffern angedeuteten Hauptabschnitte deutlich hervortreten, sind bei den einzelnen Ausführungen die Nummern der Lehmannschen Kapitel, auf die sie sich beziehen, in eckigen Klammern mit arabischen Ziffern hinzugesetzt.

I. Nach der bisherigen Definition eines Kristalles [1] ist dieser ein anisotroper fester Körper, der im zwangsfreien Zustande in allen Punkten und in allen parallelen Richtungen gleiche Eigenschaften aufweist, also physikalisch homogen ist und bei ungestörter Entwicklung ebenflächige Formen annimmt, die dem Gesetze der Rationalität der Indices genügen. Die Anisotropie zeigt sich hinsichtlich des Wachstums und der optischen Eigenschaften. [2] Um die Anisotropie zu erklären, sind wir zu Annahmen über die innere Struktur gezwungen. Eine physikalische Erscheinung ist erklärt, wenn die Erklärung uns instand setzt, alles tatsächlich Geschehende vorauszusagen, vorauszuberechnen. Die Annahme von Molekülen ist ein Gleichnis: „Die Kristalle verhalten sich so, als wenn sie aus Molekülen beständen". Das Gleichnis dient lediglich dazu, die Beschreibung zu ermöglichen (!). Die verschiedenen Versuche, die gemacht wurden, um die Formen, in welchen Kristalle auftreten können, zu erklären, besonders die Raumgittertheorie, werden durchgesprochen. — Bei der nun folgenden Betrachtung der anzunehmenden anziehenden und abstoßenden Molekularkräfte [3] kommt Lehmann im Gegensatz zu van der Waals und den meisten Lehrbüchern zu dem Schlusse, daß die Attraktionskraft

mit der Entfernung der Moleküle voneinander zunehmen muß. Ferner zeigt er, daß die Volumelastizität von der Verschiebungselastizität wesentlich verschieden sein muß, schon deshalb, weil es für die erstere keine Elastizitätsgrenze gibt, und weil die Kompressionsarbeit vollständig in Wärme umgesetzt wird, während bei der elastischen Verschiebung potentielle Energie (elastische Spannung) auftritt. Als Ursache der Anisotropie der Elastizität und ebenso der Plastizität erkennt er die molekulare Richtkraft, die sich aus der Annahme erklären läßt, daß die Moleküle der Kristalle Ellipsoide mit 3 Achsen oder polyederähnlich sind, und daher nur dann im stabilen Gleichgewicht sein können, wenn die Ellipsoide sich mit gewissen Seiten berühren, während bei einer Lagenveränderung Drehkräfte auftreten, die bestrebt sind, die Moleküle wieder in die stabile Lage zurückzuführen. — Weiter [4] wird dann die optische Anisotropie und ihre ausreichende Erklärung durch die Molekulartheorie besprochen und auf die Bedeutung des Polarisations-Mikroskops für die Einordnung eines Kristalls in das zugehörige Kristallsystem hingewiesen.

In den 4 folgenden Kapiteln wird die Frage eingehend untersucht, ob nach der bisherigen Auffassung eine wahre Plastizität der Kristalle (ein Fließen derselben) möglich sei. Auf Grund der bisher beobachteten Erscheinungen beim Biegen [5] und Kneten [6] der Kristalle, glaubte man die Frage verneinen zu müssen. Bei der von Reusch entdeckten Translation längs Gleitflächen (parallele Verschiebung nach einer Fläche geringsten Zwanges) [7] liegt zweifellos wahre Plastizität vor, da das Raumgitter der Moleküle und damit das Wesen des Kristalles unverändert bleibt. Verdrehungen der Struktur sind bei dieser Art der plastischen Veränderung, somit auch die Existenz fließender Kristalle ausgeschlossen. — In betreff der polymorphen Umwandlungen (Mitscherlich) [8], bei welchen man an eine plastische Veränderung denken konnte, schloß man aus den bis dahin bekannten Umwandlungserscheinungen, daß jede Änderung des Raumgitters der Kristalle, jede Änderung des Aggregatzustandes, zu welchem sich die Moleküle zusammengelagert haben, eine durchgreifende Änderung der Eigenschaften, d. h. den Übergang in eine andere Modifikation, also in einem gewissen Sinne in eine andere Substanz bedinge, so daß von einer wahren Plastizität der Kristalle, von einem Fließen der Kristalle ohne Änderung der Substanz keine Rede sein könne.

II. Nachdem nun so eingehend begründet worden ist, wie es kam, daß infolge ihres deduktiven Vorgehens die kristallographische Wissenschaft bis in die neueste Zeit an die Existenz deformierter Kristalle nicht dachte, weil diesen zwei in der althergebrachten Definition (welche die Hauptprämisse für die deduktiven Ableitungen bildete) enthaltene Eigenschaften fehlten, geht Lehmann zu dem zweiten Hauptteil seiner Abhandlung über, der Entdeckung der flüssigen Kristalle und deren Eigenschaften. — Der Begriff „flüssige Kristalle" ist entstanden infolge der seit alter Zeit hervorgetretenen und von Lehmann fortgesetzten Bemühungen, die Beziehungen zwischen belebter und toter Materie aufzuklären. Zu den Untersuchungen bediente sich Lehmann der schon früher angewandten Kristallanalyse, d. h. der Methode, chemische Verbin-

dungen einfach durch Untersuchungen der Form ihrer Kristalle unter dem Mikroskop zu bestimmen [9]. Diese Methode hatte (Link 1839) zu der Annahme geführt, daß die kristallinischen Niederschläge zunächst aus kugelförmigen Körperchen bestehen, die ineinander übergehen und zusammenfließen, und daß erst, nachdem sie in größeren Massen zusammengezogen sind, die dem Körper eigentümlichen Kristallisationskräfte geweckt werden. Durch die von Zirkel 1863 beobachteten Trichiten in Laven kam Vogelsang 1864 zu der Theorie, daß die Kristalle ähnlich wie Lebewesen eine Art Entwicklung aus einem Embryonalzustand durchmachen. Dieser sollte im ersten Moment des Entstehens ein Flüssigkeitströpfchen sein, das erst allmählich erhärtet und dabei anisotrope Struktur annimmt. Diese embryonalen Kristalle nannte er Globuliten. — Lehmann vervollkommnete die Beobachtungsmethode durch die Erfindung des Kristallisations-Mikroskops. Um die Kristalle während ihrer Bildung untersuchen zu können, brachte er eine kleine bewegliche Flamme unter dem Objekttisch zur Erwärmung der Kristalle und eine Vorrichtung über demselben an, um sie durch einen Luftstrom abkühlen zu können. Dadurch ließen sich die Kristalle rasch auf eine bestimmte Temperatur erhitzen bzw. abkühlen, auch konnte die Temperatur konstant erhalten werden. Das Kapitel [10] enthält eine durch Abbildungen erläuterte ausführliche Beschreibung des Kristallisations-Mikroskops in seiner ursprünglichen Gestalt und der im Laufe der Untersuchungen angebrachten Verbesserungen. — Die Untersuchungen ergaben [11], daß die Globulitentheorie falsch sei. Die globulitenfreien Höfe in der Nähe wachsender Kristalle zeigten sich als Stellen minder großer Übersättigung, in welchen sich die Globuliten, deren Löslichkeit geringer ist als die der Kristalle, auflösen. — Da die Kristalle nur in übersättigter Lösung wachsen, die Niveauflächen der Konzentration aber, wenn ein Konzentrationsgefälle vorhanden ist, an den Ecken und Kanten näher zusammenliegen, so wird, infolge des dadurch bedingten Verlaufs der Diffusionsstörungslinien das Wachstum an den Ecken und Kanten des Kristalls rascher vor sich gehen. So erklärt sich die Entstehung der Kristalliten (Kristallskelette). Mit dieser Erklärung stimmt die Beobachtung überein, daß, wenn durch Verschiebung des Deckglases die Bildung eines Hofes minder übersättigter Lösung verhindert wurde, die Neigung zur Skelettbildung sich verminderte. Die Dendrite und die gekrümmten Formen scheinen auf die Oberflächenspannung als deformierende Kraft hinzuweisen.

Besonders bedeutungsvoll für die Fundamentalanschauungen der Molekulartheorie war die Entdeckung der Umwandlungstemperatur polymorpher Modifikationen [12]. Bei den Versuchen, die Kristallform des Ammoniumnitrats mikroskopisch zu bestimmen, kam Lehmann zu dem Ergebnis, daß dieser Stoff 4 (neueren Bestimmungen zufolge sogar 5) feste polymorphe Modifikationen besitze. Bei diesen entdeckte er nun die Existenz scharfer Umwandlungstemperaturen (im Falle der Berührung beider Modifikationen), welche im Gegensatz zu Mitscherlichs und Frankenheims Grenz- bzw. Übergangs-Temperaturen überschritten werden konnten, falls die Modifikationen sich nicht berührten. Daß die Existenz bestimmter Umwandlungstemperaturen den Forschern bis dahin entgangen war, erklärt sich daraus, daß erst durch Konstruktion und Anwendung des Kristallisations-Mikroskops ihre Beobachtung möglich wurde. Die Entdeckung steht

im Widerspruch mit der bisher allgemein angenommenen Auffassung der Polymorphie als einer molekularen Umlagerung (Umlagerung in ein anderes Raumgitter). Die Widersprüche, welche sich hinsichtlich der Wärmevorgänge bei den Umwandlungen und der Dissoziationsvorgänge bei Kristallwasser-Verbindungen ergeben, werden ausführlich besprochen. Da durch die Entdeckung der Umwandlungstemperatur nachgewiesen wurde, daß Polymorphie nicht einfach auf Änderung des Raumgitters beruhen kann, und da ferner bei der Auffindung wahrer Plastizität sich zeigte (s. später), daß durch Deformation die Eigenschaften der Kristalle, besonders auch Schmelzpunkt und Löslichkeit sich nicht ändern, so kam Lehmann zu dem Schlusse, die Analogie der Umwandlungsvorgänge mit den Dissoziationserscheinungen sei nicht nur eine äußerliche, es finde vielmehr dabei eine Änderung der Moleküle selbst statt.

Weiter [13] werden dann die Ergebnisse mitgeteilt, die aus den Untersuchungen über die kristallinischen Niederschläge folgten, die Erklärung der Aufzehrungs-Erscheinungen, der mehrfachen Sättigungspunkte, die Unterschiede zwischen stabilen und labilen Modifikationen, ferner der enantiotropen und monotropen Modifikationen (d. h. solcher, welche Vorwärts- und Rückwärts-Verwandlung gestatten und solcher, bei denen das nicht der Fall ist.)

Die Verschiedenheit der Aggregatzustände wird im Gegensatz zu der bisher herrschenden Kontinuitätstheorie, die eine Verschiedenheit der Anordnung der Moleküle annimmt, auf eine Verschiedenheit der Moleküle selbst zurückgeführt (ganz wie bei den polymorphen Modifikationen) [14]. In den beobachteten Aufzehrungserscheinungen in Dämpfen sieht Lehmann die Möglichkeit, auf eine Lösung fester (und flüssiger) Körper in Gasen zu schließen. Das widerspricht der bisherigen Theorie, ebenso wie das Aufzehren von Flüssigkeitströpfchen durch feste Kristalle, was schon früher (von Ehrenberg 1835, Link 1839 und Vogelsang 1864) beobachtet wurde. Da die Kristalle in ihren Schmelzen wachsen, so müssen sie darin gelöst sein, z. B. müßte in der Nähe des Gefrierpunktes, d. h. oberhalb desselben, Eis in Wasser gelöst sein, obschon Eis doch bei 0^0 schmilzt. Man kann sich aber vorstellen, die Temperatur der verschiedenen Moleküle sei verschieden, nur die mittlere Temperatur sei höher als 0^0, so daß sich an einer Stelle Wassermoleküle in Eismoleküle umwandeln, während an einer anderen Stelle der umgekehrte Vorgang sich vollzieht; der Gefrierpunkt ist als Sättigungspunkt aufzufassen. Ferner: da ein Dampf sich in Kristallen wie in Tröpfchen kondensieren kann (z. B. Wasser- und Schwefeldampf), so muß angenommen werden, daß der Dampf sowohl die feste als auch die flüssige Modifikation in Lösung enthält. Wie sich aus dieser Auffassung der Joule-Thomson-Effekt und der kontinuierliche Übergang der Flüssigkeit in den Gaszustand bei der kritischen Temperatur erklärt, wird des näheren ausgeführt.

Im Zusammenhang mit dem vorigen wird in den folgenden Kapiteln [15, 17] die Frage nach der Beschaffenheit amorpher Körper untersucht. Den aus dem kontinuierlichen Übergang von Schmelzen zu amorphen Körpern von manchen (R. Schaum, W. Ostwald, G. Tammann) im Widerspruch mit der üblichen Definition des festen Zustandes gezogenen Schluß, daß die amorphen Körper,

stets als Flüssigkeiten zu bezeichnen seien, hält Lehmann für unzulässig, ebenso wie die Meinung anderer, wonach die amorphen Körper als feste Flüssigkeiten anzusehen seien, denn das Charakteristikum eines festen Körpers sei das Bestehen einer Elastizitätsgrenze, während den Flüssigkeiten vollkommene Verschiebungselastizität fehlt (Grenze der Verschiebungs-Elastizität = Null). Danach sei die gewöhnliche Ansicht, daß ein amorpher Körper nichts anderes als ein regelloses Aggregat derselben Moleküle sei, welche geordnet die beim plötzlichen Erstarren auftretenden Kristalle bilden, zu verwerfen. Nach Lehmann ist ein amorpher Körper ein Gemisch verschiedenartiger Moleküle, mindestens von Molekülen der flüssigen und festen Modifikation. Die Schwierigkeit, die sich daraus ergibt, daß die festen Moleküle nicht wandern können, sucht Lehmann durch die Annahme zu beseitigen, daß auch die Hin- und Herbewegung um mittlere Gleichgewichtslage denselben Effekt habe, wie die Fortbewegung der Flüssigkeitsmoleküle. Referent hält diese Lösung für wenig befriedigend. Zur Aufklärung über die wahre Natur des amorphen Zustandes werden noch weitere eingehende Untersuchungen nötig sein. Soviel aber steht jedenfalls fest [17], daß amorphe Körper in übersättigten Lösungen nicht wachsen, während das Hauptmerkmal eines Kristalls seine Fähigkeit ist, in übersättigten Lösungen und Dämpfen und bei Umwandlung polymorpher Modifikationen zu wachsen, und daß er nirgendwo Unstetigkeiten zeigt, so daß man kurz sagen kann: Ein Kristall ist eine mindestens bezüglich des Wachstums anisotrope Phase ohne Unstetigkeiten. Die Globuliten Vogelsangs sind keine amorphen festen Körper, sondern Flüssigkeitströpfchen, welche infolge der Oberflächenspannung Kugelform annehmen und durch Zusammenfließen kleinerer Tröpfchen sich vergrößern.

Homogenität, sowohl physikalische wie chemische, gehört gemäß der bis in die neueste Zeit allgemein angenommenen Auffassung des Kristallbegriffs zum Wesen eines Kristalls. Nun fand aber Lehmann eine ganze Reihe von Stoffen, die durchaus analoge Zusammensetzung und gleiche Kristallform haben und sich dennoch gar nicht oder nur in geringem Maße mischen, später in zahlreichen anderen Fällen sogar homogene Mischkristalle nichtisomorpher Stoffe, die er anomale Mischkristalle [16] nennt. Demnach ist die chemische Homogenität als wesentliches Attribut eines Kristalls aus der Kristalldefinition zu streichen. Da das Gesetz der Isomorphie als unantastbar galt, so verhielt man sich der Entdeckung der anomalen Mischkristalle gegenüber ebenso ablehnend, wie der Auffindung der Umwandlungs-Temperatur; der Vergleich der Mischkristalle mit Lösungen galt als ausgeschlossen. Erst als van t' Hoff die Möglichkeit fester Lösungen behauptete, fanden die anomalen Mischkristalle allgemein Eingang, so daß ihre Existenz heute nicht mehr bezweifelt wird. Nach Lehmann sind sie als molekulare Schichtkristalle aufzufassen.

Schon früh (1873) beobachtete Lehmann, daß sich klare Kristalle von Gips zu Ringen zusammenbiegen lassen ohne Beeinträchtigung der Klarheit. Gleiche Beobachtung machte er später bei Ammoniumnitrat und anderen weichen Kristallen und stellte ferner fest, daß sie ebenso wie gekrümmte Dendriten weiter wachsen [18]. Demnach gehört auch die Bildung in ebenflächiger Form

nicht unbedingt zum Kristallbegriff, und die bisherige Annahme, daß die verbogenen Kristalle notwendig Aggregate verschweißter Kristalltrümmer seien, muß aufgegeben werden. Es gibt wirklich plastische Kristalle.

III. Die Entdeckung der flüssigen Kristalle knüpft sich an Untersuchungen über Modifikationen des Jodsilbers, die Wernicke 1871 beobachtete und die Rodwell 1874 aufzuklären suchte. Lehmann erkannte, daß die sehr zähflüssige, für amorph gehaltene Modifikation regulär kristallinisch sei (Hauptform Oktaeder) [19]. Die anfänglich von Lehmann nach der damaligen Auffassung des Kristallbegriffs gemachte Abnahme, daß Elastizität die Ursache der polyedrischen Form sei, erwies sich später als falsch, da sich eine auffallende Plastizität der Kristalle ergab, und auch auf mechanischem Wege eine Elastizitätsgrenze nicht nachgewiesen werden konnte. Da das Fehlen einer solchen als Charakteristikum des flüssigen Zustandes bezeichnet werden muß, so mußte er die Kristalle als flüssige (zähflüssige) betrachten. Die Beobachtungen bei Cholesterylbenzoat machten es wahrscheinlich, daß Kristalle ölartig fließen und trotzdem einen hohen Grad von Doppelbrechung zeigen können [20]. Wirklich gesehen wurden doppeltbrechende zusammenfließende, polyedrische Kristalle zum ersten Male bei der Schmierseife und ihren verschiedenen Abarten, insbesondere dem Ammoniumoleat. Die winzigen Kriställchen, die sich direkt ausscheiden, vereinigen sich durch Zusammenfließen zu größeren optisch-einachsigen Doppelpyramiden. Jedes Stück einer solchen Pyramide nimmt nach der Abtrennung sofort wieder Pyramidenform an. Da weder die Elastizität noch irgendeine andere unter den bekannten Kräften solche Wirkungen hervorbringen kann, so mußte eine neue Kraft angenommen werden, die Lehmann „Gestaltungskraft“ nennt. Andere schöne Beispiele fließender Kristalle fand er bei Paraazoxybenzoesäureäthylester und bei Lezithin.

In den folgenden Kapiteln werden nun die zahlreichen Untersuchungen, die Lehmann über die flüssigen Kristalle angestellt hat und aus denen die Kenntnis ihrer Eigenschaften hervorging, ausführlich beschrieben. Wir müssen uns darauf beschränken, den Inhalt der Kapitel anzugeben, und verweisen im übrigen auf das vorliegende Buch selbst, ferner auf die Darstellung in der von Lehmann herausgegebenen 6. Auflage von „Frick, physikalische Technik“ und das 1904 erschienene umfangreiche und mit vielen Abbildungen versehene Werk Lehmanns: „Flüssige Kristalle“ (Engelmann, Leipzig). Die einzelnen Kapitel sind folgende: Spontane und erzwungene Homöotropie [21]; Erzwungene und spontane Pseudoisotropie [22]; Flüssige Schicht- und Mischkristalle [23]; Kristalltropfen ohne Gestaltungskraft [24]; Physikalisch homogene kristallinische Flüssigkeiten [25]; Künstliche Drehung der Polarisationsebene [26]; Knickung und Zwillingsbildung [27]; Heterotropie flüssiger Kristalle [28]; Lamellierte und ellipsoidale Mischkristalle [29]; Optische Eigenheiten dicker flüssiger Kristalle [30]; Stoffe mit mehreren flüssigen Zuständen [31]. Zum Schlusse des Abschnittes folgt die genaue Beschreibung eines zur Beobachtung und Messung der Umwandlungs-, Schmelz-, und Sättigungstemperatur besonders konstruierten Kristallisations-Mikroskops,

bei welchem sich Objekttisch und Präparat in einem Ölbade befinden, des chemischen Mikroskops für thermische Analyse [32].

IV. Nun folgt der Übergang zu den Erörterungen über die Bedeutung der Entdeckung der flüssigen Kristalle für die Erklärung organischer Vorgänge. Zunächst wird nachgewiesen [33], daß es sich bei den von Virchow zuerst beobachteten Myelinformen (schlauchartigen hohlen Röhren, die sich aus dem durch mechanischen Druck aus markhaltigen Nerven herausgepreßten Tropfen durch Wachstum bilden), um eigenartige Bildungen flüssiger Kristalle handelt. Die Myelinformen sind künstliche Zellen, aber zugleich ein homogenes Kristallindividuum. Bezüglich des Wachstums haben sie Analogie mit den organischen Zellen, aber auch hinsichtlich der Bewegung [34]. Bei den Untersuchungen der flüssig-kristallinischen Modifikation von Vorländers Paraazoxyzimtsäureäthylester fand Lehmann, daß sie ähnlich wie die Zellen wächst, indem die neu hinzukommenden Moleküle sich zwischen die vorhandenen einschieben und sie auseinander drängen, daß also die Modifikation durch Innenaufnahme (Intussuszeption) wächst. Durch unregelmäßiges Wachstum werden wurm- oder schlangenförmige Gebilde erzeugt; bei schwankender Temperatur ändert sich die Krümmung fortwährend; dadurch entstehen die verschiedenartigsten Bewegungen, so daß man Mikroorganismen zu sehen glaubt.

Die Tatsache, daß die Stoffe, welche zu den Bestandteilen des Protoplasmas gehören (Myelin und myelinogene Körper) besonders schöne flüssige und weichplastische Kristalle liefern, führt zu der Frage, ob die flüssigen Kristalle nicht ein neues Licht auf die organischen Vorgänge zu verbreiten geeignet sind. Diese Frage wird eingehend in den folgenden Kapiteln behandelt. Sie enthalten manche wertvollen Hinweise, in welcher Richtung sich die künftige Forschung zu bewegen hat; ob es aber je gelingen wird, auf diesem (oder einem anderen) Wege das große Rätsel „Seele" zu lösen und das „Ignorabimus" Du Bois Reymonds als unrichtige Behauptung zu erweisen, das muß sehr bezweifelt werden. Der Inhalt der interessanten hierauf bezüglichen Kapitel ist: Wachstum von Lebewesen [35]; Latentes Leben und Seele [36]; Atomseelen [37]; Muskelkraft [38]; Die Selbstreinigung flüssiger Kristalle [39] (Analogie mit den Lebewesen).

V. Die beiden Schlußkapitel sind der theoretischen Erklärung der besprochenen Erscheinungen gewidmet. Das Verhalten flüssiger Kristalle magnetischen Kräften gegenüber [40] führt dazu, die tatsächlichen Kraftwirkungen auf magnetische Wirkungen zurückzuführen. Es werden dann verschiedene Molekularmodelle beschrieben, welche die mechanischen Wirkungen veranschaulichen können, und die Möglichkeit besprochen, daß die magnetischen Kräfte der Atome durch kreisende Bewegungen von Elektronen hervorgebracht werden. Zu einer befriedigenden Lösung aber ist die Theorie bis jetzt nicht gelangt. Lehmann gibt zu [41], daß den Molekularmodellen erst dann Bedeutung zukomme, wenn sie nicht nur die mechanischen, sondern auch die übrigen Eigenschaften der Kristalle, insbesondere die optischen, zu erklären imstande sind. Zurzeit aber ist eine Berechnung der komplizierten Erscheinungen nicht möglich.

Wenn Lehmann in seinem Schlußworte sagt: „Die gegebene Zusammenstellung der wichtigsten Eigentümlichkeiten flüssiger Kristalle und ihres Zusammenhangs mit den Eigenschaften anderer Stoffe, sowie der Erklärungsversuche dürfte erkennen lassen, daß die Auffindung der flüssigen Kristalle keineswegs, wie man nach manchen Berichten glauben könnte, lediglich eine kleine Erweiterung des Kristallbegriffs bedeutet, oder einen Zuwachs des Schatzes physikalischer Kuriositäten; daß vielmehr hierdurch eine bedeutende Lücke in unserer Kenntnis der Molekularerscheinungen aufgedeckt ist, deren Ausfüllung, die natürlich nur nach und nach geschehen kann, zu einer gründlichen Umgestaltung der gesamten Molekularphysik führen muß, so kann Referent dem nur voll zustimmen. „Manche Fundamentalaxiome der bisherigen Molekularphysik haben sich als Hypothesen erwiesen, die nicht zutreffend sein können und durch andere ersetzt werden müssen; so das Axiom der Identität des Stoffes in allen 3 Aggregatzuständen und den polymorphen Modifikationen, sowie im amorphen Zustande, die molekulare Homogenität eines Kristalls und vieles andere.“ Es ist in der Tat zu wünschen, daß die deduktive Richtung der Physik, die alle Erscheinungen aus wenigen Grundanschauungen abzuleiten sucht, alles aber, was sich auf diese Weise nicht erklären läßt, beiseite schiebt, und dadurch so oft schon den Fortschritt gehemmt hat, zurücktritt zugunsten der induktiven Richtung, die ohne Rücksicht auf die herrschende Theorie die Erscheinungen untersucht und, wenn sie sich aus den bis dahin angenommenen Grundbegriffen nicht erklären lassen, prüft, welche Änderung diese Grundvorstellungen erfahren müssen, um zu einer alle Erscheinungen umfassenden Theorie zu gelangen! H. Boerner.

Zum Nächtigen der wandernden Schüler.

In dieser Monatschrift hat Herr Direktor Wetekamp kürzlich (Jhrg. XI, 79) für eine bessere Ausnützung unserer Schulhöfe und Spielplätze beachtenswerte und insbesondere für die Großstadt zweckmäßige Vorschläge gemacht. Sie möchte ich ergänzen, indem ich darauf hinweise, daß es ebenso wünschenswert ist, auch unsere Schulgebäude selbst unserer Jugend in noch größerem Umfange zur Verfügung zu stellen.

Gewiß ist der Wunsch berechtigt, im Winter dem Sport und Spiel größere Betätigungsmöglichkeit zu schaffen. Indessen scheinen mir auch für den Sommer noch wichtige Einzelheiten einer befriedigenden Lösung zu harren. Mit Freuden bemerken wir, wie kräftig sich der Wandertrieb nunmehr auch unter der Jugend regt. Dabei verdient ein Punkt besondere Aufmerksamkeit: Das Übernachten.

Zu dem bedürfnislosen Leben auf der Wanderfahrt gehört auch das Nächtigen auf dem Strohlager der Schülerherberge oder auf des Landmannes Heuboden. Man braucht in dieser Gepflogenheit durchaus nicht einen Rückschritt in der Volkskultur oder gar die Anfänge von Stromertum zu erblicken. Die müden Glieder einmal auf frischem Heu oder Stroh recken, ist sicherlich weder bedenklich noch schädlich. Es verleiht gleichzeitig dem Wandern einen gewissen romantischen Schimmer, der freilich bald verschwindet, wenn sich Rheumatismus einstellt oder

ein Mangel an Frische am folgenden Tage dem Wanderer zeigt, daß er nicht richtig ausgeruht hat. Auch andere Besorgnisse bezüglich des Nächtigens sind nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen. Der ausschlaggebende Gesichtspunkt der Billigkeit nötigt unsere Wandervögel oft, mit Quartieren vorlieb zu nehmen, in denen die Eltern sie weniger gern wissen. Gewiß kommt man an vielen Orten den Schülern entgegen. Insbesondere verdient die wohlwollende Stellung, welche die Kriegsministerien dem Jugendwandern gegenüber einnehmen, volle Anerkennung. Um so mehr muß die Schule an sich die Frage richten, ob und wie auch sie selbst diesem Punkte des Jugendwanderns ihr Interesse zuwende.

Wie man nun die Schulhöfe im Winter besser ausnutze, indem man sie zum Eislauf herrichtet, so richte man zu den anderen Jahreszeiten die Gebäude selbst zum Übernachten her. Die neueren Schulbauten haben breite, luftige Korridore und sind infolge der Anwendung moderner Hilfsmittel bei der Reinigung von „staubiger Schulluft" frei. Anderswo finden sich Mansardenräume, die unbenutzt stehen, es sei denn, daß der Schuldiener sie an die Hausfrauen des Ortes zum Wäschetrocknen vermietet. Wo beides fehlt, wird aber eine Turnhalle vorhanden sein. In allen diesen Räumen lassen sich leicht und schnell entsprechende Lagerstätten herrichten, Feldbetten aufstellen oder Matratzen ausbreiten. Gelegenheit zum Waschen ist wohl überall vorhanden, hier und da auch die Möglichkeit, ein Brausebad zu nehmen.

So schaffen wir unseren jugendlichen Wanderern ein gutes Quartier für die Nacht und bieten ihnen die Sicherheit rechtzeitiger Unterkunft. Wer am Spätnachmittage Wandervögel um die Wette der Schülerherberge hat zueilen sehen, um noch einen Platz zu erwischen, und wen selbst schon der Bescheid, daß „alles besetzt" sei, zum Weiterwandern genötigt hat, der weiß, wie angenehm das Bewußtsein ist, auf sein Quartier im voraus rechnen zu können.

Natürlich werden gegen meinen Vorschlag auch Bedenken erhoben werden können. Einmal wird man einwenden, dem Schuldiener werde neue Arbeit aufgebürdet. Ich weiß wohl, daß dieser an täglicher Arbeit sein vollgerütteltes Maß hat. Aber die größeren Schülerwanderungen finden in den Ferien statt, wo die Arbeit für ihn trotz der Hauptreinigung geringer ist. Sodann werden die Schüler gerne selbst mit zugreifen und ihm seine Mühe verringern.

Eine andere Befürchtung wird die sein, daß die Anstalten in bevorzugten Gegenden zu sehr überlaufen werden. Ich teile sie nicht. Neben Punkten, die wir um ihrer Naturschönheit willen aufsuchen, wandern wir doch auch nach Stätten, denen ehrwürdiges Alter, die Kunst oder die Geschichte ihr Gepräge geben. Auch eine industriereiche Gegend meiden wir heute nicht, sondern empfinden den Einblick in dieses gewaltige Getriebe als eine wertvolle Bereicherung unserer Anschauung.

Es wird auch im allgemeinen kein Anlaß sein, über den Rahmen der höheren Lehranstalten hinaus andere jugendliche Wanderer aufzunehmen.

Die Direktoren zu ermächtigen daß sie wandernden Schülern Unterkunft gewähren, dürfte keine nennenswerten Schwierigkeiten machen. Zur Wahrung der Hausherrenrechte genügt es, nach Analogie des Erlasses aus dem sächsischen Kriegsministerium etwa folgendes festsetzen:

Die Direktoren sind ermächtigt, Schülern auf der Wanderung Unterkunft für die Nacht, soweit Raum verfügbar ist, zu gewähren, wenn rechtzeitig darum nachgesucht wird. Sie stellen die notwendigsten Einrichtungsgegenstände, soweit die Anstalt solche selbst besitzt, zur Verfügung. Der Anstalt dürfen aus der Unterbringung der Wanderer keine Kosten entstehen. Für die Reinigung der Bettwäsche usw. sind die Selbstkosten zu ersetzen.*)

Die jugendlichen Wanderer werden für die Gastlichkeit herzlich dankbar sein und die Eltern, die wissen, wo ihre Kinder sich befinden, werden durch Stiftungen den Schulen gerne helfen, über die kleine Schwierigkeit der ersten Einrichtung hinwegzukommen.

Völklingen (Saar). J. Keese.

*) Das Realgymnasium zu Völklingen steht unter diesen Bedingungen Schülern anderer höherer Lehranstalten zum Uebernachten zur Verfügung, in der Erwartung, daß seinen Schülern auf ihren Wanderungen dieselbe Gastlichkeit zuteil wird.

II. Bücherbesprechungen.

Einzelbesprechungen:

Ziehen, Julius, Aus der Studienzeit. Ein Quellenbuch zur Geschichte des deutschen Universitäts-Unterrichts in der neueren Zeit aus autobiographischen Zeugnissen. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. XVI u. 542 S. 8°. geb. 10 M.

Hervorragende Vertreter der verschiedenen Wissenschaften treten in Auszügen aus Selbstbiographien oder Briefen vor uns auf und führen uns ein in den Lehrbetrieb und die Studienverhältnisse deutscher Hochschulen des 19. Jahrhunderts. Aus der theologischen Fakultät begegnen wir Männern wie Spalding, Claus Harms, August Twesten, Karl August Hase, Sebastian Bruner und manchem anderen bedeutendem Manne; aus der Juristischen Fakultät Karl Friedrich Eichhorn, Karl Georg von Wächter, Bluntschli, Robert von Mohl u. a. Auch Rudolf von Gotschall steht hier wie Saul unter den Propheten; er war ursprünglich Jurist; wurde aber schon frühe wegen seiner politischen Richtung mit dem *consilium abeundi* bedacht, das er dann später gleichsam als einen Fingerzeig benutzte, seinem ursprünglichen Studium seinerseits dauernd den Laufpaß zu geben. Groß ist die Zahl aus der Philosophischen Fakultät, zu der die Philosophen und Pädagogen sowie die Philologen je sieben Vertreter stellen, die Historiker, Geographen, Mathematiker und Naturforscher je drei bis sechs. Die drei sind Mathematiker. Den Schluß bilden vier Mediziner.

Ziehen hat mit diesem Buche einmal einen historischen Zweck: er will Quellenmaterial bieten für die innere Geschichte der deutschen Hochschulen, will an typischen Beispielen die innere Entwicklung des Hochschulunterrichts vor Augen führen in all ihren Wandlungen, die der Fortschritt der wissenschaftlichen Forschung und die veränderte Auffassung der Aufgaben des akademischen Lehrertums für den Verlauf des Hochschulunterrichts herbeigeführt haben. Um in diesen Entwicklungsgang klar hineinblicken zu lassen, hat Ziehen mit Vorliebe solche briefliche und autobiographische Zeugnisse aus der Studienzeit seiner Kronzeugen genommen, die sich auf den eigentlichen Studiengang, vor allem die Vorlesungen und die praktischen Übungen in Seminarien und sonstigen Universitätsanstalten beziehen. Damit rückt er seine Bilder in den Kreis der Erörterungen, die man heute als „Hochschulpädagogik" zu bezeichnen und lebhaft

anzustellen pflegt. Da nun die „Hochschulpädagogik" sich nach unten anschließt an die höheren Schulen, so schlägt Ziehen geschickt zwei Fliegen mit einer Klappe, was möglich ist, da diese nahe beieinander sitzen.

Er will also auch den Studierenden und den demnächst zur Universität abgehenden Schülern der höheren Schulen ein Hilfsmittel geben, mit welchem sie sich in das große Gebiet zukünftiger Studien und deren Behandlung und Forderungen auf der Universität einen leben digen Einblick verschaffen können. Wenn ein Schüler, wie Richard Rothe sein theologisches Studium in gläubiger Begeisterung angefaßt hat, wenn Karl Georg Christoph Beseler vier Semester, was man so sagt, verbummelt und viel Wein, Punsch und Grog getrunken, weil ihm Gaius nicht gefiel und Thibauts Pandekten ein Gräuel waren, dann aber im fünften Semester den ernstlichen Entschluß faßte, zu studieren und diesen Entschluß auch ausführte, und wenn Gustav Freytag aus einer öden und langweiligen Vorlesung über Platos Republik in Hoffmanns von Fallersleben Privatissimum über deutsche Handschriftenkunde flüchtete und dort im Gebiete der in ihrer Jugendblüte stehenden germanistischen Wissenschaft gefesselt wurde, wenn man alle die anderen interessanten Erlebnisse der krassen Füchse, Brandfüchse, Burschen und bemoosten Häupter liest, so bekommt man eine gute Weisung für geeignete Wegführung durch das akademische Leben, so treibt man „Hodegetik". Diese wurde unter dem 5. Dezember 1845 und dem 24. Januar 1846 vom preußischen Kultusminister den Schulen empfohlen, da Exzellenz „bei den häufig vorkommenden Mißgriffen der Studierenden in der Wahl der Vorlesungen und in der Anordnung ihrer Studien nicht umhin konnte, die Angelegenheit den Königlichen Provinzial-Schulkollegien dringend zu empfehlen". Die hodegetischen Vorträge dazu geeigneter Lehrer sollten „nicht sowohl mit systematischer Vollständigkeit, als vielmehr in der Form väterlicher und wohlgemeinter Andeutungen und Ratschläge gehalten werden". Besser noch als theoretische väterliche Belehrungen dürfte Ziehens Buch wirken, das uns ins volle akademische Leben und Treiben hineinblicken läßt, wie zahlreiche Bilder es widerspiegeln. Man tut deshalb gut, es für Schülerbibliotheken und für Prämien reichlich zu verwenden.

Übrigens hat das Buch von Ziehen neben seinem zweifachen pädagogischen Zweck auch für wissenschaftliche Studien seinen Wert. Den Quellenauszügen geht eine Reihe kurzer Vorbemerkungen voran über die Fachliteratur zur Geschichte der Wissenschaften und zur Geschichte und Verfassung der Universitäten. Ebenso wird das Buch von zahlreichen Anmerkungen abgeschlossen, die, über den unmittelbaren Zweck des Buches hinausgehend, der wissenschaftlichen Verwertung des Quellenmaterials dienen und Bausteine zu einer umfassenden inneren Geschichte des neuzeitlichen deutschen Universitätswesens beitragen wollen. Deshalb ist das Buch auch ein wertvolles Stück für Lehrerbibliotheken.

Berlin. A. Matthias.

Natorp, P., Volk und Schule Preußens vor hundert Jahren und heute. Festrede, gehalten auf der Deutschen Lehrerversammlung zu Dortmund, Pfingsten 1908. Gießen 1908. A. Töpelmann. 31 S. 0,50 M.

Sehr verspätet kommt diese Rede, die seinerzeit einiges Aufsehen erregte,

hier zur Anzeige, es soll aber noch kurz auf sie hingewiesen werden, da sie nach Form und Inhalt wohl Beachtung verdient und ein interessantes Licht auf die Bewegung wirft, die unter den deutschen Volksschullehrern vorherrscht. Bei dem Vergleiche, den Natorp anstellt, schildert er die Zeit vor hundert Jahren mit begeisterten Worten und hebt den lebendigen Idealismus jener Tage nachdrücklich hervor, und man wird ihm in den meisten Punkten gerne zustimmen. Dagegen kommt die Gegenwart schlecht weg, wenigstens in Hinsicht auf eine soziale und nationale Erziehung. Den Forderungen Natorps, die zum Teil in hohem Grade ideal, aber wenig praktisch sind, sich anzuschließen, werden sicher nicht alle, die der Entwicklung des preußischen Schulwesens mit ernster Teilnahme gefolgt sind, in der Lage sein, vielmehr gegen manche von ihnen recht erhebliche Bedenken geltend machen. Es ist hier nicht der Ort, im einzelnen darauf einzugehen, zumal da auch schon von anderer Seite Einwendungen erhoben worden sind.

Greifenberg i. Po. M. Wehrmann.

Weck, Gustav, Die neuen Primapläne des Kgl. Realgymnasiums in Reichenbach (Schlesien). Breslau 1912. Hirt. 52 S. 8°. geh. 0,75 M.

Daß praktisches Versuchen über theoretisches Spintisieren und Mäkeln geht, zeigt schlagend der Inhalt des hier angezeigten kleinen Buches. Es handelt sich um Versuche mit Gruppenbildung auf Prima, und zwar um eine Teilung in zwei Gruppen: eine fremdsprachliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung. Gegen die Zweiteilung macht man mit Vorliebe geltend, daß dann der Platz für die „normal" Veranlagten versperrt sei. Zwar ist diesem Gedanken wie auch andern, in gleicher Richtung sich bewegenden Einwänden oft genug sachgemäße Entgegnung zuteil geworden (vgl. die Erwägungen in meiner Schrift „Freiere Gestaltung des Lehrplans auf der Oberstufe", Berlin, 1907); aber es ist zu begrüßen, daß hier nicht bloß ein entsprechender Versuch in die Tat umgesetzt ist, sondern auch durch eine eingehende und dabei sehr anschauliche, den Verlauf der ganzen Entwicklung wiedergebende Darstellung das Gelingen ad oculos demonstriert wird.

Bemerkenswert ist, daß der Lehrkörper keineswegs von vornherein für die Sache begeistert war; vielmehr trug die schließliche Zustimmung „einen durchaus kühlen Charakter und erschien mehr als Vertrauensvotum für den Direktor, denn als ein Glaubenszeugnis für die Sache". Bemerkenswert ist auch, daß die Zahl der Primaner durchschnittlich nur zwanzig betrug und beträgt, es also um eine kleinere Anstalt sich handelt. Alle Konferenzmitglieder hatten aber gleich zugegeben, „daß die Freudigkeit und zugleich die Leistungsfähigkeit des Lehrers wachsen müsse, wenn er ausschließlich oder in überwiegender Mehrzahl solche Schüler vor sich habe, die aus eigener Wahl und aus Neigung für das von ihm vertretene Fach sich entschieden hätten"!

Die Teilung wurde zum ersten Male eingeführt Ostern 1908, und nachdem zunächst auch in den getrennten Fächern ein Teil der Stunden gemeinsam gegeben worden war, konnte durch Entgegenkommen der Unterrichtsbehörde (die

eine neue Lehrkraft bewilligte) vom 1. Oktober 1909 ab eine vollständige Trennung für die in Frage kommenden Fächer durchgeführt werden. Die Stundenverteilung ist danach folgende (S. 16):

	Abt. A	(Allgem. Lehrpl.)	Abt. B
Lateinisch	5	4	3
Französisch	6	4	2
Englisch	4	3	2
Mathematik	3	5	6
Physik	2	3	4
Chemie	1	2	4
	21	21	21

Es soll nicht geleugnet werden, daß wohl da, wo genug Schüler, geeignete Lehrer, ausreichende Mittel vorhanden sind, drei Abteilungen noch besser wirken; aber jedenfalls wäre es zu begrüßen, wenn das angezeigte Buch den Anstoß zu weiteren Versuchen, sei es in dem einen oder dem anderen Sinne gäbe.

In einem Punkte aber sollte m. E. keinerlei Meinungsverschiedenheit mehr bestehen: noch sorgfältiger als bisher bleibt zu erwägen, in welcher Weise die Kluft zwischen der Gebundenheit des Schulunterrichts und der Schulerziehung und der Freiheit des erwählten Berufskreises sachgemäß überbrückt werden könne.

Münster. Franz Cramer.

Häberlin, Paul, Wissenschaft und Philosophie, ihr Wesen und ihr Verhältnis. Zweiter Band: Philosophie. Basel 1912. Kober, C. F. Spittlers Nachf. 427 S. geh. 6 M.

Der Verfasser wandelt nicht die ausgetretenen Pfade der zünftigen Philosophie, darum ist auch der seinerzeit an dieser Stelle besprochene erste Band seines Werkes von den Fachphilosophen nicht überall glimpflich behandelt worden. Ein umfangreiches Nachwort von zehn Seiten Länge soll nun dazu beitragen, alle die Mißverständnisse zu beseitigen, welche der erste Band gefunden hat. In der Regel darf man in einem solchen Falle vermuten, daß der Verfasser nicht klar genug ausgedrückt hat, was er sagen wollte. Dennoch würde in diesem Fall ein solcher Vorwurf ungerecht sein. Der Verfasser wollte nur erst einmal, wie das aus der Anlage und dem Inhalt des ersten Bandes klar hervorging, ganz nüchtern und einfach feststellen, was sich empirisch und ohne Voreingenommenheit über Entstehung und Wesen der theoretischen Erkenntnis feststellen ließe. Es sollte das Tatsachenmaterial gesammelt werden, das dem Leser ein eigenes Urteil über das Wesen der Wissenschaft ermöglichen sollte. Er beging dabei den in den Augen der Fachgenossen unverzeihlichen Fehler, sich einer durchaus deutschen und verständlichen Sprache zu bedienen, und war ferner so unvorsichtig, sich keiner „Schule" mit Haut und Haaren zu verschreiben. So machte er es keinem zu Dank, außer den Angehörigen jener immer größer werdenden Schar der Gebildeten, die unbefangen diese Dinge so gezeigt zu haben wünschen, wie sie wirklich sind.

Diese durchaus wichtige, aber allerdings nur erst wegbereitende Tätigkeit setzt Häberlin zunächst im zweiten Bande fort, indem er auf 150 Seiten die Elemente

des „praktischen" Handelns einer eingehenden Untersuchung unterzieht. Wir sehen von einem Eingehen auf die zahlreichen subtilen Einzeluntersuchungen ab und wenden uns sofort der Hauptfrage zu: Ist Philosophie als Weltanschauung möglich?

Wer Weltanschauung sucht, dem ist die Welt zum Problem geworden. Diese Probleme können mehr theoretischer oder mehr praktischer Natur sein. Das Individuum gerät in Zweifel, was theoretisch „wahr" oder was praktisch „richtig" ist. Besteht ein Widerspruch zwischen dem, was man theoretisch und dem, was man praktisch als „wahr" erkannt zu haben glaubt, so hat die Philosophie die Aufgabe eine harmonische Lösung in einer umfassenden Weltanschauung zu liefern.

Die Möglichkeit eines solchen Zweifels liegt in der Variabilität der Werte. Jedes Problem beruht auf einer Unsicherheit in der Wertung der zu wertenden Objekte. Dies Schwanken ist uns unangenehm. Wir verlangen von uns und andern Konstanz und Konsequenz. Die Sehnsucht, dieses Schwanken zu überwinden, ist der Ursprung der Philosophie als Weltanschauung. Man macht sich zuerst im Geist, in der Phantasie, eine Vorstellung, ein Ideal der Ueberwindung dieser Schwäche zurecht, und dann richtet man sein Handeln unwillkürlich danach. Bei originalen Geistern entsteht dieses Ideal mehr autogen, bei der großen Masse der Menschen entzündet es sich an einer imponierenden Persönlichkeit. Eine Lösung des Problems erfolgt aber erst dann, wenn eine schlechthin höchste, absolute Autorität gefunden ist. Auf diesem Wege kommt eine individuelle Lösung zustande, aber eben nur eine individuelle. Wir haben die Überzeugung, daß es eine absolute Wahrheit gibt, sonst könnte es ja für uns auch keine Probleme geben.

Theoretisch wäre das höchste Ideal eine Welt von Vorstellungen, welche alle zusammen ein durch wechselseitige konstante Beziehungen verbundenes System von Vorstellungen bildeten. Wir g l a u b e n an eine Konstanz der Beziehungen und bilden uns Theorien, die aber auch nur Vorwegnahmen der Lösung sind. Auch solche Art von Lösung ist individuell. Die höchsten Wahrheiten entziehen sich der Möglichkeit der Untersuchung und der Nachprüfung in der Erfahrung.

Hätte nun ein Individuum die Normen für ein konstantes Verhalten und dazu noch die theoretische Wahrheit, so könnte es sein ganzes Verhalten in einen einheitlichen Lebensplan zusammenfassen, der eine ideale Wirklichkeit enthielte, so wie sie sein sollte. Einen solchen zu liefern, ist Aufgabe der Philosophie als Weltanschauung, die über das Wissen hinaus zur „Weisheit" führt. Die ganze Wirklichkeit soll begriffen werden als Offenbarung der idealen Welt. Solchem Beginnen stellen sich allerdings die härtesten Schwierigkeiten in den Weg. Die Lösung kann niemals „wissenschaftlich" erfolgen, sondern nur individuell. Jede wirkliche Weltanschauung trägt denn auch den Stempel der Persönlichkeit. Höchste Überzeugungskraft fließt ihr aus der ewigen Wahrheit der Normen. Die theoretische Einkleidung ist zeitlich wandelbares Gewand. Die Philosophie gibt das Ziel, die Wissenschaft gibt das Mittel an zu seiner Erreichung. Aufgabe der Philosophie ist, an das tatsächlich Gegebene anzuknüpfen, das bisher Erreichte zu bewahren und die Wirklichkeit dem idealen Ziel näher zu führen.

Doch ist für den Verfasser des Buches diese Realisierung der Idealwelt nicht

durchaus das höchste Ziel, sondern die phantasiehafte Idealwelt des Philosophen ist selber Ziel, Selbstzweck. Die Philosophie spricht zum Menschen wie Zeus zum Künstler:

Willst du in meinem Himmel mit mir leben,
So oft du kommst, er soll dir offen sein.

Aber darüber hinaus hat die Philosophie noch eine besondere Kulturbedeutung. Durch Mitteilung, Darstellung und Bekenntnis wirkt der Philosoph auf seine Zeit und bildet sie. Er wirkt dafür, die große Kluft zu überbrücken, die durch unsere Kultur geht, die Vertreter der praktischen Wissenschaften zu lehren, was sie an wahrer Wissenschaft haben, und die Vertreter der Wissenschaft auf den Zusammenhang mit den praktischen Realitäten hinzuweisen. „Der Philosoph muß — mit einem Wort — auf seine Weise Erzieher der Menschheit sein."

Man wird unschwer den Einfluß Kantischer Gedanken in den gegebenen Ausführungen wiedererkennen. Darüber hinaus treibt aber die ganze Gedankenentwicklung einer Fichte-Schellingschen Synthese zu. Der absolute „Grund" der wirklichen Welt muß nach Ansicht des Verfassers mit der Idealwelt in freundlicher Beziehung stehen. Der Verfasser wird kaum umhin können, den hier gebotenen Gedankengängen noch eine metaphysische Ergänzung zu geben. Dann wird man freilich auch ihm nicht den Vorwurf ersparen, Gedankendichtungen anstatt Wissenschaft zu liefern, aber sein ganzes Werk ist, richtig verstanden, eine Rechtfertigung des Wertes der philosophischen Phantasie.

Bauch, Bruno, Geschichte der Philosophie V: Immanuel Kant. Leipzig 1911. Sammlung Göschen. 207 S. 0,80 M.

Bauchs Kant ist den besten Darstellungen der Kantschen Philosophie, mit denen uns die jüngste Zeit beschert hat, anzureihen und besitzt trotz seiner Kürze und seiner populär-wissenschaftlichen Abzweckung selbständigen wissenschaftlichen Wert. Seine besondere Eigenart besteht in dem ständigen Rückgang auf Kants eigene Worte, aus denen mit philologischer Akribie der eigentliche Sinn der Kantischen Grundbegriffe erhoben wird. Eine solche Darstellung wird zwar auf äußeren Glanz in ihren Ausführungen verzichten müssen, aber dafür hat der Leser überall den Eindruck, auf festem, wohlgegründetem Boden zu stehen. An Klarheit und Wahrheit kommen wenige Darstellungen des Kantischen Systems der vorliegenden gleich. Der Verfasser schließt sich der transzendental-logischen Auslegung der Kantschen Lehre an, aber gerade in der genauen Berücksichtigung auch der phänomenologischen und der psychologischen Interpretation sehe ich einen Hauptvorzug seiner Ausführungen. Die Darstellung hält sich mit großem Glück von jeder Einseitigkeit fern. Auch der sprachliche Ausdruck ist überall klar, treffend und durchsichtig.

Cassel. Alfred Heußner.

Bruckmanns Wandbilder alter Plastik. Photographische Originalaufnahmen im Format von etwa 93 × 60 Bildgröße, als Schulwandtafeln aufgezogen mit Rand etwa 125 × 84 groß. Preis der einzelnen Bilder: als Wandtafel aufgezogen 10 M.,

unaufgezogen 7 M. Dazu: Erläuternde Texte von Fr. W. von Bissing, E. Buschor und H. H. Josten. München 1911. F. Bruckmann A.-G. Preis 50 Pf., für die Abnehmer der Wandbilder kostenlos.

Über die stillwirkende Kraft künstlerischer Anschauungsbilder wäre mancherlei zu sagen; entschieden wächst sie im gleichen Verhältnis mit der Bedeutung des Kunstwerkes, mit der Größe und Güte der Wiedergabe und, was nicht zu unterschätzen ist, mit der Dauer der Anschauungszeit. Nicht für kurze Betrachtung, dazu sind sie zu kostbar, sondern für die Verwendung als Wandschmuck sind daher die rühmlichst bekannten Bruckmannschen Wandbilder geeignet, deren Reihe seinerzeit mit Unterstützung des Kaiserlichen Archäologischen Instituts das Grabmal der Hegero so glänzend eröffnete und die jetzt auf 16 Nummern gebracht worden sind. Können doch die meisten geradezu als Repräsentanten ganzer Epochen und Zeitalter dienen und sich als solche unauslöschlich dem Gedächtnis und der Phantasie einprägen, so Ramses II als Symbol des Friedensreiches der Pharaonen, der die Hände faltende Demosthenes als Wahrzeichen der sinkenden griechischen Freiheit, der Augustus von Primaporta als Verkörperung römischer Kaisermacht. Und dann wieder der heilige Georg Donatellos und Peter Vischers König Arthur gewissermaßen als Pronunciamentos der italienischen und der deutschen Renaissance, die Gattamelata und Colleoni als typische Vertreter italienischen Söldnertums. Leiser, aber um so einschmeichelnder spricht daneben die Kunstweise des Phidias aus eben der Hegero und dem Orpheusrelief, die des Praxiteles aus seinem Hermes, die des Lysipp aus dem Ares Ludovisi, herber die Madonna von Blutenburg: gerade die Sprödigkeit gotischen Faltenschnitzwerkes bedarf längerer Einfühlung, um unter der rauhen Schale den köstlichen Kern zu entdecken. Es versteht sich übrigens, daß wenn auch die Bilder wesentlich durch sich allein wirken sollen, dennoch der betreffenden Schülergeneration das einzelne Werk durch das Wort des Lehrers eindringlich nahegebracht werden muß. Handreichung dazu leistet das beigegebene Textbüchlein aus der Feder berufener Forscher, welches durch die Angabe der einschlägigen Literatur noch besonderen Wert erhält. Daß sich die Wandbilder, einfach gerahmt, auch als Schmuck des Studierzimmers des Gelehrten oder Schulmannes eignen und durch ihre Wahl zum persönlichen Bekenntnis werden, sei nur im Vorbeigehen erwähnt.

Furtwängler und **Urlichs,** Denkmäler griechischer und römischer Skulptur. Handausgabe. 3., stark vermehrte Auflage mit 60 Tafeln und 73 Textabbildungen. München 1911. F. Bruckmann A.-G. VIII u. 214 S. 8°. geb. 4,80 M.

Auch nach dem vorzeitigen, noch nicht verschmerzten Tode des einen Herausgebers bewahrt das verdienstvolle Werk, von der Hand des andern treu gehegt, seine alte Lebenskraft, ja treibt neue Blüten und Früchte. Gegen die 2. Auflage ist es von 183 Seiten auf 214, von 56 Tafeln auf 60, von 36 Textbildern gar auf die doppelte Anzahl, 72, gewachsen, so daß die 3. Auflage auch für den Besitzer der 2. unentbehrlich ist. Die Tafeln sind teils nach besseren Vorlagen erneuert, so die Athena von Velletri, der myronische Diskobol, die Statue des Demosthenes mit gefalteten Händen, die Reliefs von der Vorderseite des Alexandersarkophags,

teils ganz neu, so die in der 2. Auflage unterdrückten Ägineten, die ganz auf Furtwänglers Forschungen beruhend jetzt wiedererscheinen, so eine Platte vom Reiterfries des Parthenon, der Kopf des Hypnos, der sogenannte Meleager. Der Löwenanteil aber ist den Textabbildungen zugefallen, die sehr wichtige neue Anregungen bieten: Furtwänglers Athena Lemnia nach der Münchener Ergänzung, die Gemme des Aspasios, die uns den Kopf der Athena Parthenos, den Zeuskopf aus Boston (in drei Ansichten), der uns den Kopf des Zeus von Phidias näher bringt, den reizenden Münchener Mädchenkopf praxitelischer Kunstrichtung, in dem man eine Kora vermutet hat, eine Reihe von Einzelköpfen vom Parthenonfries und vom Alexandersarkophag, eine Ergänzung der Laokoongruppe nach Treu und — wohl die größte Bereicherung — eine große Zahl historischer und idealer Porträtköpfe, darunter so markante wie den Terrakottakopf eines Altrömers (Fig. 62, Boston), der ebensogut das Porträt eines rücksichtslosen modernen britischen Staatsmannes sein könnte. Neben die wohlbekannten hellenischen Typen des Sokrates und Homer tritt jedesmal eine ältere, die geistigen Züge noch nicht so betonende Auffassung (Fig. 69 u. 72). Der Text bewahrt die alten Vorzüge einer auf gediegener wissenschaftlicher Grundlage beruhenden, aber nicht mit Gelehrsamkeit prunkenden warmen Begeisterung für die Wunderwerke der Alten. Pietätvoll hat der überlebende Herausgeber die Erläuterungen seines Mitarbeiters im wesentlichen nur durch abweichende Deutungen anderer Gelehrter ergänzt: es schadet auch dem Primaner, auf dessen geistigen Horizont das Buch in erster Linie berechnet ist, nichts, wenn er wahrnimmt, daß auch die Forschung oft ein *non liquet* zu sprechen hat und daß es einer der köstlichen Vorzüge der Wissenschaft ist, durch Irrtum zur Wahrheit zu reisen. Möge das in seiner Art einzige Werk, unterstützt durch gemeinsame Betrachtung der zugehörigen großen Tafeln, auf unseren höheren Schulen den ewig jungen Alten immer neue jugendliche Freunde zuführen!

Imagines Philologorum. 160 Bildnisse aus der Zeit von der Renaissance bis zur Gegenwart. Gesammelt und herausgegeben von Alfred Gudemann. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. VIII u. 40 S. gr. 4°. kart. 3,20 M., in Leinwand geb. 4 M.

Eine feine, jedes echte Philologenherz erfreuende Gabe, die der Sammeleifer Alfred Gudemanns, welcher als Verfasser eines Grundrisses der klassischen Philologie dazu in besonderem Maße berufen war, und der Teubnersche Verlag, der unermüdliche, auch er wie kein anderer dazu berechtigt, uns beschert hat. Von Petrarca und Boccaccio an lauter Bahnbrecher und Säulen der philologischen Wissenschaft bis hinab zu den in Ehrfurcht und Liebe zu nennenden Gelehrten, denen ein jeder von uns zeit ihres Lebens nahegetreten ist — denn vor den noch Schaffenden und Wirkenden macht die Sammlung Halt. Mit Recht sagt das Vorwort, daß bei der Lektüre eines Buches das Bild der äußeren Erscheinung den Leser in ein weit innigeres Verhältnis zu dem Autor setze als der tote, unpersönliche Druck es vermöge. Und andererseits taucht beim Durchblättern dieser 160 eindrucksvollen Bildnisse ein ganzer Sternenhimmel philologisch-literarischer Erinnerungen in uns auf, die mit der leiblichen Erscheinung des Dargestellten in Beziehung zu

setzen einen ganz eigentümlichen Reiz gewährt. Das einfach und vornehm ausgestattete Heft schmückt als Titelvignette der von Studniczka erkannte Kopf des Aristoteles.

Düsseldorf. Paul Brandt.

Wilhelm Münch, Der Schneider von Breslau und andere Geschichten. Mit biographischem Nachruf von Adolf Matthias. München 1913. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. XXVIII u. 169 S. In Leinenband 3,50 M.

Schon in jenen Märztagen, als uns Wilhelm Münch auf immer entrissen worden war, verlautete, daß er noch kurz vor seinem Hinscheiden mit einem Verleger über die Drucklegung einer letzten Novellensammlung verhandelt habe, und in der Tat konnte uns die Becksche Verlagsbuchhandlung noch vor Ablauf des Todesjahres ein allerletztes „Aufgebot" darbieten, mit dieser schnellen Veröffentlichung zugleich dem rastlosen Schaffensdrang des heimgegangenen Verfassers gerecht werdend, dessen Feder nun einmal nicht ruhen wollte, der es z. B. (in einem Briefe vom 9. Mai 1910) als eine „unerhörte Zumutung" empfand, daß ein Augenleiden ihn zeitweilig zum „Faulenzen" zwang. Die Geschichte vom Schneider zu Breslau, der sich 1813 selbst die Uniform nähte und beim Lützowschen Freikorps eintrat, macht den Anfang. Wiederum sei vorab bemerkt, daß dieses Bändchen nicht ist und nicht gelesen sein will wie etwa ein neuer „Herzog" oder „Bloem" oder „Stratz", sondern wie eines jener schlichten Erzählungsbücher, die Münch selbst als eine spielerische Beschäftigung seiner alten Tage bezeichnete, in denen er Züge von verschiedenen Personen auf einzelne übertrug, das meiste frei ausmalte und erfand und seiner Lust zu fabulieren freien Lauf ließ. Das Gebiet der Schule ist unmittelbar nicht mehr berührt, und Gestalten aus unseren Kreisen begegnen wir nicht mehr. Dafür läßt uns diese nachgelassene Sammlung des öfteren hineinschauen in das Herz des Einsamen, das sich zu seinen Lebzeiten doch nur den Vertrautesten einmal ganz erschloß. Denn während in den „Seltsamen Alltagsmenschen" die Sehnsucht nach Glück und Frieden sich wie ein goldener Faden durch die Erzählungen schlang, glauben wir hier mehrfach die Klage um verkanntes und verlorenes Glück zu vernehmen. Wenn auch Münch immer darauf bedacht ist, das Persönliche, auf ihn selbst zu Beziehende zu verbergen, das Bittere durch feine humorvolle Bemerkungen und Abschweifungen wieder zu mildern, so fühlen wir doch alsbald, wer z. B. jener Hofrat Kerst ist, dem Jugenderlebnisse sich zu märchenhaften Geschichten gestaltet haben, der Dinge erlebt hat, aber doch nicht wirklich hat erzählen wollen; auch ohne daß wir von der aufklärenden Aufschrift des Briefumschlages („Woans ik to keen Fru kam") Kenntnis nehmen. Aber gerade deswegen ist es zu begrüßen, daß aus diesem letzten Buch Münchs zugleich ein erstes Buch über Münch entstanden ist, indem Adolf Matthias den Erzählungen einen biographischen Nachruf vorausschickt. Was darin über Münchs novellistische Versuche überhaupt gesagt wird, ist zugleich eine treffende Würdigung dieses letzten Vermächtnisses. Und die sinnigen Verse, die der langjährige Freund und Mitkämpfer aus Münchs Nachlaß mitteilt, vervollständigen das Bild des Mannes, dessen großes Wissen, dessen Pädagogik mitten in der Gegenwart stand und auch

den Blick in die zukünftige Entwicklung wagen durfte, dem dagegen der Sturm und Drang des Lebens, schöne Erinnerungen sowohl als Enttäuschungen in immer weitere Fernen zu entrücken schienen. Aber das, was ihm entschwand, wachte doch zu seiner Stunde wieder auf mit Deutlichkeit, und „er schaute es mild umleuchtet." Nur wer sich hineinversetzen kann in das Innenleben des eigenartigen Mannes, wird inneren Anteil nehmen an den schlichten Menschen, die er hier kennen lernt, wird den Hauch seines Geistes wiederum verspüren und sich durch die Betrachtungen, die auch in diese Geschichten eingeflochten sind, anregen lassen. Ihm wird auch das Bildnis des nun doch alt gewordenen Münch, das dem Buche beigegeben ist, mehr sein als ein interessanter Charakterkopf. Und darum ist es auch gar nicht schlimm, daß eine nicht geringe Zahl moderner Leser diese Sammlung alsbald gelangweilt, verwundert darüber, daß man heutzutage noch so etwas schreiben könne, beiseite legen wird. Münch selbst würde es ihnen nicht übel genommen haben. Die mehr von ihm wissen, als daß er ein wegen Überarbeitung oder aus ähnlichen Gründen in den Ruhestand getretener Provinzialschulrat und dann Honorarprofessor der Pädagogik in Berlin war, sie werden auch dieses letzte Bändchen „als schöne Spende aus dem Schatze seines Wissens und Empfindens und seiner künstlerischen Begabung" zu würdigen und in guten Feierstunden zu genießen wissen. Aber gibt es denn auch unter uns noch solche, die ihn nur dem Namen nach oder doch nur aus gelegentlichen Äußerungen kennen gelernt haben? Die Beantwortung dieser Gewissensfrage gehört gewiß nicht in den Rahmen dieser Anzeige, die sogar davon absehen muß, auf den Inhalt der vorliegenden Erzählungen einzugehen; aber daß sie überhaupt aufgeworfen wurde, möge dem Berichterstatter nicht verdacht werden.

Crefeld. Alfred Rohs.

Fries, Albert, Aus meiner stilistischen Studienmappe. I. Heinrich von Treitschkes Stil. II. Richard Wagners Stil in Vers und Prosa. Mit einer Beilage: Anmerkungen zu den von Billeter veröffentlichten Proben aus „Wilhelm Meisters theatralischer Sendung". Berlin 1910. Verlag Borussia. VIII u. 92 S. 1,50 M.

Die vorliegenden Abhandlungen enthalten einen kurzen Auszug aus größeren Werken über Wagners und Treitschkes Stil, die der Verfasser herauszugeben beabsichtigt. Treitschkes Stil ist superlativisch, gern eröffnet er den Satz mit dem Komparativ, zum Superlativ fügt er mit Vorliebe einen dichterisch wirkenden (antikisierenden) partitiven Genetiv; dem Hauptwort tritt oft temperamentvoll das Fürwort voraus („was gilt sie uns, diese Empfindung der Romanen?"). Von der gewöhnlichen Wortstellung weicht er häufig ab, indem er das Verbum dem Substantivum vorschiebt („Seit wir erkannt haben den Adel der Arbeit."). Dadurch wird dem Verbum Stoßkraft verliehen. Diese Darstellungsweise steht offenbar unter dem Einfluß des mündlichen Vortrags. Es ist etwas Schwerflüssiges darin, mächtige Blöcke werden nebeneinandergelegt. Sehr beliebt ist bei Treitschke der Ersatz des Namens oder Fürworts durch substantiviertes Eigenschaftswort („der Arglose", „der Ratlose"). Traulich naiv wirkt das volkstümliche Demonstrativum „der" am Satzanfang. Gern gebraucht er die rhetorische Wendung

„wie — doch" („Wie war es doch so unheimlich still geworden um den neuen Caesar"). Breite, weit ausladende, adjektivreiche Genitivverbindungen hat er mit Hettner gemein („federgewandte Gewissenlosigkeit politischer Sophistik"). Von Angabe seiner Lieblingsworte u. a. m. muß ich hier absehen. Kurz zusammenfassend bezeichnet ihn Fries als Rededramatiker, als Ersatz für den fehlenden Dichter 1864—71.

Bei Analyse von Wagners Stil faßt Fries ihn knapp in dem Satze zusammen: Wagner potenziert die Sprache, indem er sie radiziert. Inversion im Nachsatz meidet er, „der Nachsatz gebärdet sich in naiver Unbefangenheit, als sei er allein auf der Welt". Überhaupt gelingt es ihm, die unbeholfene Satzbauart alter Zeit nachzuahmen. Fries ist begeisterter Verehrer des Wagnerschen Stils; auf die Prosa fällt freilich hin und wieder ein leiser Tadel; doch heißt es auch hier (S. 49): „Diese getragenen Sätze mit ihren vielen Hilfsverben — sind urwagnerisch. Tadle man auch die Schwächen: ich bewundere auch hier die schier kleistische dämonische Originalität des Schriftstellers." Ich vermag dem Verfasser in der Bewunderung der bis zur Unverständlichkeit verschränkten Wortstellung nicht zu folgen. (Vgl. S. 46 die Anführungen aus den Meistersängern und gar S. 41 die schwärmerische Anpreisung von Peter Hilles „Weit dein Traum! — Reich noch Raum!" S. 58 f. die geradezu fürchterliche Häufung von Hilfsverben und Infinitiven.)

Als Beilage werden noch Anmerkungen zu „Wilhelm Meisters theatralischer Sendung" hinzugefügt. Auch hier wie überall ergießt sich bei Fries eine reiche Fülle feiner Stilbeobachtungen, für die er offenbar besonders organisiert ist; möchte es ihm in seinem größeren Werk gelingen, die überquellende Fülle durchsichtiger und einfacher zu gruppieren!

Cassel. P. Goldscheider.

Koepp, Fr., Archäologie. Leipzig 1911. Sammlung Göschen. Band 538 bis 540. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. 109, 102 und 131 S.; 40 Taf. und 28 Abb. im Text. kl. 8°. geb. 2,40 M.

Dem schönen Buche von A. Michaelis, Ein Jahrhundert kunstarchäologischer Entdeckungen, 1908 ist die „Archäologie" von Fr. Koepp gefolgt. Beide Werke sind aus der Praxis hervorgegangen und zeugen von einer einsichtigen Erweiterung des Kreises archäologischer Vorlesungen. Sie berühren sich inhaltlich teilweise, stehen aber voll Eigenart nebeneinander; jenes gibt mehr Historie und Entwicklung, dieses Methode der Forschung und Darstellung der Aufgaben der Archäologie. Koepp verwahrt sich energisch dagegen, ein Handbuch liefern zu wollen, und Michaelis (S. 332) meint mit Recht, ein einzelner werde es nicht ungestraft unternehmen; als gemeinsame Arbeit mehrerer ist es ja in Vorbereitung. An Studierende haben beide Verfasser in erster Linie gedacht, dann aber auch an den weiteren Kreis der Gebildeten. Die antike Kunst übt auch da noch lebendige Anziehung, wo die Antike für überlebt gehalten wird. Die drei Bändchen von Koepp zusammen geben eine Erklärung des „wunderlichen" Namens „Archäologie". Sie werden dazu beitragen, daß es auch in weiteren Kreisen immermehr aufhört, daß das Wort etwas Lockendes, aber Mystisches hat, daß nur an einen Spaten, an Graben und merkwürdige Funde gedacht wird, daß Schliemann und Virchow als Hauptver-

treter dieser Tätigkeit gelten; es wird klar gemacht, wie es neben und oft über der praktischen Arbeit auf das Verarbeiten ankommt und wie die Archäologie eben eine Wissenschaft ist.

Der Verfasser geht systematisch vor: die Wiedergewinnung der Denkmäler, ihre Beschreibung, Erklärung, Zeitbestimmung wird geschildert; den einzelnen Abschnitten werden Beispiele zur Erläuterung beigegeben. Der Grund wird gelegt durch ein Kapitel: Erhaltungsbedingungen nach dem Material; dann hören wir von Reisen, von der Gewinnung der Denkmäler durch Wegnahme bei dem Reisen und durch Ausgrabungen, von der Entwicklung dieser Ausgrabungen, von Museen. Eine gewaltige Fortbildung vollzog sich z. B. zwischen dem Herausnehmen der äginetischen Giebelfiguren im Jahre 1811 und — ich könnte auch von Furtwänglers Fortsetzung jener Arbeit sprechen — den Grabungen am Apollotempel von Didyma und am Heräon in Samos von 1911. Dort flüchtiger Raubbau wie einst in Pompeji, hier wissenschaftliche Erforschung im besten Sinne des Wortes. Nicht Museumsstücke werden zusammengerafft, sondern in entsagungsvollem Tun wird Förderung der Wissenschaft um ihrer selbst willen erstrebt. Tempel und Umgebung werden untersucht; immer wird die Verbindung mit der Landschaft, mit der Stadt, der das Heiligtum zugehört, sorgsam bewahrt. Dort ein Obenhin, hier ein Aufdengrundgehen — selbst bis in das Grundwasser. Ein ungeheuerer Abstand, aber dazwischen liegt „die hohe Schule" der Ausgrabungen „Olympia", steht Professor Dörpfeld. Was er der Archäologie bedeutet, tritt hier so recht zu Tage; von den sechs Musterbeispielen im zweiten Teil (II, S. 7 ff.) sind vier Glanzleistungen von ihm. Aber „nur soweit Dörpfeld Ausgräber ist, soll dieses rückhaltlose Lob reichen" (II, S. 34). In der Theaterfrage neigt Koepp im ganzen zu Puchstein, — und von Ithaka brauchte nicht die Rede zu sein.

Auf S. 47 wird der Wunsch ausgesprochen, die Königlichen Museen möchten in Milet weitergraben. Ich, der ich dort zwei Jahre mitarbeitete, schließe mich, wie viele andere, ihm durchaus an. Die möglichst vollständige Aufdeckung eines solchen alten und jungen Zentrums griechischer Kultur ist mehr wert als glänzende Einzelerfolge. Dazu gehört freilich viel Geld, und wenn auch in Deutschland die Unterstützung durch private Mittel in dankenswertester Weise zunimmt, der Staat müßte für die Archäologie und die archäologischen Institute noch mehr aufwenden. Er hat dazu nicht nur das nobile officium der Förderung der Wissenschaft, sondern auch die Pflicht, den alten Ruhm dieses Zweiges deutscher Wissenschaft erhalten zu helfen; dazu ist heutzutage auch Geld, viel Geld nötig. Das Buch von Koepp ist in allen Abteilungen ganz von selbst ein Hymnus auf deutsche Geistesarbeit: was die Grabungen betrifft, die Beschreibung, die Veröffentlichung, die Kataloge. Nur in den Museumsbauten und in der Güte der Abbildungen sind uns andere Nationen über, und da liegen die Gründe wieder in Geldfragen, die z. B. bei einer Neuordnung der Veröffentlichungen des Archäologischen Instituts hoffentlich eine günstige Beantwortung finden.

Das Abbilden gehört erst zum Beschreiben (II. Teil). Wenn es ein weiter Weg von einstiger Art der Grabung zu der heutigen war, so ist er ebensoweit von den unwahren, vom Geschmack der Zeit beeinflußten älteren Abbildungen zu der hohen Ansprüchen genügenden Abbildung von heute. Und ein ebenso langer Weg führt

von den Beschreibungen jener Zeit zu denen von heute; nicht Hymnen sollen es sein und nicht Phrasen, sondern auf natürliches Sehen soll einfache Wiedergabe des so Gesehenen folgen. Wie schwer wird das vielen Studenten; der moderne Zeichenunterricht wird bessern helfen. Für den deutschen Aufsatz sollte man auch öfter Gemälde oder Skulpturen in einer den verschiedenen Stufen angepaßten Weise zur Beschreibung stellen. Die Beispiele für diesen Abschnitt sind von Koepp aus der Architektur und Plastik geschickt gewählt.

Auf gutes Beschreiben folgt gutes, d. h. ungesuchtes Erklären und Deuten (III. Teil). Wie schwer ist das den Menschen zu allen Zeiten geworden; dem Hineingeheimnissen verfällt auch heute noch mancher Archäologe trotz Panofka und Gerhard. Die Beispiele behandeln sagenhafte und geschichtliche Darstellungen, Gebäude, Geräte und verschiedene Ausdrucksformen. Für die Zeitbestimmung (IV. Teil) werden die Anhaltspunkte nach dem Wert geordnet: Inschriften, Schriftstellernotizen, Fundumstände, Stil. Es ist ein gesunder Zug hier und bei Michaelis, eine Reaktion gegen ein eine Zeitlang an manchen Stellen beliebtes Zuviel, daß das Taufen eines jeden Werkes auf einen bestimmten Meister, die Autorenriecherei energisch abgelehnt wird, ebenso wie das rasche Aufstellen von „Gesetzen"; Archäologische Hypothesen haben, wie bekannt, ein besonders kurzes Leben. Die hohe Bedeutung von Julius Lange und Furtwängler wird durchaus anerkannt, aber auch der Schatten neben dem Licht bemerkt. Weniges von solchen Vermutungen ist aere perennius, und meine Vaterstadt Stettin hätte die Ergänzung der Gruppe „Athena und Marsyas" von Myron, die Koepp gibt (III, S. 99), nicht so rasch galvanoplastisch festhalten sollen; die neuesten Ergänzungen sind in vielem besser und in allem wohl noch nicht die endgültigen. Auch die gefeierte Lemnia-Hypothese Furtwänglers mußte sterben, und neue Fragezeichen blieben zurück. „Nirgends ist es wohl schwerer (III, S. 113) als im Bereich des Phidias, über die Repliken hinaus zum Urbild vorzudringen. Je weiter der Einfluß eines Werkes reichte, um so zahlreicher wurden die „Varianten" — es ist wie bei einem vielgelesenen, viel abgeschriebenen Text —; um so schwerer muß es sein, den Urtext herzustellen." Auch sonst finden sich Vergleiche zwischen philologischer und archäologischer Arbeitsweise. Koepp wie Michaelis meint, daß das geschwisterliche Verhältnis zwischen den beiden bestehen bleiben muß, aber die Archäologie muß auch zu der anderen Schwester „Kunst" gut stehen, und die ältere Schwester „Philologie" muß der Archäologie ihr Recht werden lassen. „Daß dem Archäologen (I, S. 8) eine gewisse Kenntnis der Literatur des Altertums schlechterdings unentbehrlich ist, daß er bis zu einem gewissen Grade Philologe sein muß, wird wohl nicht leicht bezweifelt oder vergessen. Daß aber auch der Philologe eine gewisse Kenntnis der Denkmäler durchaus besitzen muß, wird weniger beherzigt und leider auch durch die Forderungen der Prüfungsordnung nicht hinlänglich eingeprägt. Später freilich verlangt man von dem Lehrer Bekanntschaft auch mit den Denkmälern und tut allerhand, um sie zu fördern und zu erweitern, aber dafür, daß während der Studienzeit eine einigermaßen genügende Grundlage gelegt werde, ist nicht gebührend gesorgt — wenn auch die Gelegenheit geboten ist! — und deshalb bringen alle späteren Veranstaltungen, wie Ferienkurse und dergleichen, nur den halben Gewinn, zuweilen vielleicht eher Schaden als Gewinn, indem mit einem

auf mangelhafte Grundlage aufgeladenen Wissen im Unterricht Unfug getrieben wird.“ Dieser Überzeugung habe auch ich in dieser Monatschrift schon einmal Ausdruck gegeben. Unterstreichen möchte ich ebenfalls die Forderung eines neuen Merkbuches, Altertümer aufzugraben und aufzubewahren (I, S. 51); es gibt besonders auch der Prähistorie gegenüber noch viel Verständnislosigkeit und Hilflosigkeit.

Eine Menge guter und interessanter Bemerkungen des Verfassers und vor allem auch anderer, wie es bei solchem Werke natürlich ist, steckt in diesen Bänden für den, der in das Heiligtum der Archäologie eintreten, und für den, der es nur von außen betrachten will. Die Urteile sind wohl abgewogen und vorsichtig gefaßt; nicht selten wird mit Recht keine feste Entscheidung gegeben. Man könnte sich natürlich noch manches andere Beispiel denken, aber das Buch soll ja nicht erschöpfen. Auf jeden Fall gewährt es tiefe Einblicke in die neueste Forschung und ist für die Lehrerbibliotheken, auch wohl einmal einem Primaner zu empfehlen.

Die Literaturangaben sind zahlreich und nützlich. Bei der Wahl der Abbildungen ist besonders auch auf Neues und viel Besprochenes geachtet. Pläne und Architekturbilder sind trotz der Kleinheit des Formates gelungen, für Skulptur und Mosaik wäre vielfach Besseres zu wünschen. Jedem Bändchen ist ein Register beigegeben. Und das alles für 3 × 80 Pf.

Cüstrin. C. Fredrich.

Dieterich, K., Byzantinische Charakterköpfe. Mit 2 Bildnissen. Leipzig 1909. B. G. Teubner. 146 S. 8°. geb. 1,25 M. (Aus Natur und Geisteswelt. Band 244.)

Daß das alte Byzanz nicht bloß, wie man gerne meint, „erbärmliche Sklavenseelen und weltfremde Stubenhocker“, nicht nur „Schulmeister und Mönche“ hervorgebracht habe, daß in ihm auch Platz gewesen sei für kraftvolle Persönlichkeiten, für „echte Herrennaturen, aus hartem, zähem, dabei biegsamem Holze geschnitzt, rücksichts- und skrupellos, wenn es galt, ein Ziel zu erreichen, gewandt und elastisch, wenn es galt, eine Schwierigkeit zu überwinden, ehrgeizig und vor Intrigen nicht zurückschreckend, wenn es galt, einen Trumpf auszuspielen oder persönliche Eitelkeit zu befriedigen“: um diese Behauptung zu belegen, hat der Verfasser in dem vorliegenden Büchlein eine Reihe kleiner Einzelbilder zusammengefaßt von Kaisern (4), Geistlichen, Staatsmännern, Dichtern, Humanisten (5), auch von berühmten Frauen (3) aus den verschiedenen Perioden der byzantinischen Geschichte vom VI. bis zum XII. Jahrhundert. Da steht neben Justinian, der sich ganz als Römer fühlte und römischen Tendenzen nachging, aus der Zeit der Barbarenherrschaft der Araberbesieger und Verwaltungsreorganisator Leo III., meist irrtümlich der Isaurier genannt, dem sein Vorgehen gegen die Heiligenbilder bei einem Teil der zeitgenössischen Historiker seinen Ruf verdorben hat, und der makedonische Haudegen Basilios II., der vergebens mit dem System der Nebenkaiser und dem Einfluß der kleinasiatischen Junker zu brechen suchte, sowie endlich Manuel der Kommene, der, selbst in seiner Person abend- und morgenländisches Wesen vereinend, dem im Orientalentum erstarrenden Reich vergeblich durch Übertragung okzidentalischer Elemente frisches Blut und Leben zuzu-

führen suchte. Es folgt mit dem Abt Theodor von Studion (759—826) einer der interessantesten und machtvollsten Vorkämpfer der Loslösung der Kirche vom Staat, zugleich ein Reorganisator des byzantinischen Klosterwesens im Sinne der Betätigung eines praktischen Christentums, mit Michael Psellos (1020—ca. 1105) der Typus des byzantinischen Humanisten und Hofmanns, wie wir ihn nicht anders aus den Stadtstaaten der italienischen Renaissance kennen oder wie ihn Borkowsky in der Person des Konrad Celtis am Hofe Kaiser Maximilians I. schildert. Andere schließen sich an: der Patriarch und Polyhistor Photios, der erste und größte Vertreter der christlich-byzantinischen Hymnendichtung Romanos, der byzantinische Lukian aus dem XII. Jahrhundert. „der Timarion", dazu noch drei Frauengestalten, von denen die Nonne Kassia aus dem IX. Jahrhundert die liebenswerteste, die Kaiserin Theodora die interessanteste ist.

Der Verfasser versteht es, den Leser zu fesseln: mit kräftigen Strichen zeichnet er — wo die Quellen es zulassen, auf Grund der psychologischen Entwicklung — die Charaktere seiner Helden und gibt in knapper, leichtflüssiger Sprache und anschaulicher Schilderung ein Bild von dem, was sie gewollt und was sie erreicht haben. Der Anschaulichkeit der Darstellung kommt die reichliche Verwertung der Quellen zugute, die es ermöglicht, die dargestellte Persönlichkeit jedesmal mit ihren eigenen Worten einzuführen. Dabei versäumt es der Verfasser nie, in jedem Bilde den Beschauer den Hintergrund zu malen, auf dem dieses sich abhebt. So erhalten wir nicht selten satte Gemälde der politischen, kirchlichen, geistigen und sittlich-sozialen Zustände, in die die geschilderten Persönlichkeiten hineingehören; diese werden zu Mikrokosmen ihrer Zeit und ihrer Lebenssphäre. — An den Text schließt sich ein Quellennachweis, der ein tieferes Studium der behandelten Fragen und Zeiten ermöglicht und ein — nach der Stichprobe zu urteilen — zuverlässiges, wenn auch nicht eben umfassendes Register.

Elberfeld. W. Meiners.

Knörk, O., Wirtschafts- und Verkehrsatlas unter besonderer Berücksichtigung Deutschlands. Berlin 1911. Gea Verlag. 1,50 M.

Knörk bezweckt mit seinen Karten nicht bloß den praktischen Schulen zu dienen, sondern auch den Gymnasien und sonstigen höheren Lehranstalten. Ihnen will er die Unterrichtsmethode der Erdkunde nach der so wichtigen wirtschaftlichen Seite ergänzen und vertiefen.

Dies Ziel wird man gelten lassen. Man wird auch darin zustimmen, daß durch eine graphische Darstellung die Arbeit wesentlich erleichtert wird; und begünstigt wird der Wunsch des Verfassers noch durch den billigen Preis, da die 15 Blätter gebunden nur 1,50 M. kosten.

Und doch sind uns sofort allerlei Wünsche aufgestoßen.

Zunächst vermissen wir einen kurzen, erklärenden Text, etwas wie Paul Langhans ihn bietet. Die bunten Karten allein gestatten doch meist nur ein recht unsicheres Urteil.

Mit dem Verfasser stimmen wir darin, daß für solche Karten die Übersichtlichkeit und Zuverlässigkeit ganz wesentlich sei, selbstverständlich überein.

Der Mangel darin in früheren Arbeiten hat ihn geradezu zur Herausgabe bestimmt, leider aber ist ihm selber dies Ziel auch nicht ausreichend gelungen. Eine Karte z. B. wie No. 11, wo auf kleinem Raume gleichzeitig neun verschiedene Pflanzen- und Tierprodukte dargestellt werden, kann doch nicht übersichtlich heißen und die Genauigkeit leidet auch durch den kleinen Maßstab. Manche Angaben treffen nur ungefähr das Rechte. Oder glaubt z. B. der Verfasser wirklich an den Weinbau östlich und westlich von Köln? Noch störender ist die ungenaue Zeichnung der Plätze. So ist Koblenz wiederholt am linken Ufer der Mosel, einmal auch gegenüber der Lahnmündung gezeichnet, und solcher Flüchtigkeiten gibt es Dutzende.

Es mag zugegeben werden, daß die Darstellung so veränderlicher Gegenstände, wie es die Landesprodukte sind, ihre besonderen Schwierigkeiten hat. Was heute gilt, ist morgen vielleicht schon veraltet, der Unterricht muß aber mit festen, sicheren und einfachen Begriffen arbeiten. Deshalb möchten wir eine Beschränkung des Stoffes und eine noch größere Genauigkeit im kleinen warm empfehlen.

Düsseldorf. Eduard Rothert.

Schimmack, Rud., Die Entwicklung der mathematischen Unterrichtsreform in Deutschland. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. VI u. 146 S. 8°. 3,60 M.

Die vorliegende Schrift ist das erste Heft des dritten Bandes der von der internationalen mathematischen Unterrichtskommission veranlaßten Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland.

So jung anscheinend die von F. Klein verfolgten Bestrebungen auf Reform des mathematischen Unterrichts sind, so haben sie doch schon ihre Geschichte. Wer schon vor dem Eintritt Kleins die Bewegungen auf dem Gebiete des mathematischen Unterrichts verfolgt hat, weiß, daß die Meraner Lehrpläne in ihren Grundgedanken wenig brachten, was nicht von anderer Seite schon gefordert war, was nicht an einzelnen Orten in der Hauptsache sogar schon verwirklicht war.

Es war demgemäß durchaus wünschenswert, daß einmal im einzelnen der Zustand des mathematischen Unterrichts in den verschiedenen Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts objektiv dargestellt wurde, daß das allmähliche Aufkommen der Reformideen, aber auch der heftige Widerstand, den diese Ideen fanden, nachgewiesen wurde, dann aber auch gezeigt wurde, in welchem Maße die mit dem Eingreifen Kleins entstehende gewaltige Bewegung fast aller Orten umgestaltend auf den Betrieb des mathematischen Unterrichts eingewirkt hat.

Für den Kenner der Entwicklung des mathematischen Unterrichts ist es eine Freude, daß in der Schrift bald auf der ersten Seite auf drei Aeußerungen Herbarts hingewiesen wird, welche die Reformideen schon im Keime enthalten, weiter dann auf den preußischen Lehrplan von 1859 für Realanstalten, auf Gallenkamp, auf den Vortrag von E. du Bois Reymond aus dem Jahre 1877 mit seiner Forderung der Einführung der analytischen Geometrie, der Differential- und Integralrechnung, auf die Kämpfe der Mathematiker an den Realanstalten gegen die Verkümmerung des mathematischen Pensums in den späteren Lehrplänen.

Daß daneben gegen Änderungen des hergebrachten Systems des mathematischen Unterrichts, wie es etwa in dem alten Lehrbuch von K a m b l y verkörpert war, starke Widerstände bestanden, welche die Ideen eines Du Bois-Reymond namentlich an den Gymnasien nicht zur Geltung kommen ließen, ist dem, der jene Jahre denkend durchlebt hat, bekannt. Es ist aber gut, daß dies in der Schrift einmal nachdrücklich festgestellt wird. Dann erkennt man auch, wie wertvoll das Eingreifen Kleins für den Erfolg der Bestrebungen war.

Die vorliegende Schrift gliedert sich in zwei Hauptteile.

Der erste Hauptteil, der die Vorgeschichte der Reformbewegung und ihre Entwicklung bis zum Jahre 1907 zum Gegenstand hat, gibt zunächst einen Überblick über den Zustand des mathematischen Unterrichts der vierziger bis sechziger Jahre, behandelt dann das Aufkommen der Reformideen in den siebziger und achtziger Jahren, schildert den Kampf der neuen Strömungen gegen die herrschenden Ideen der früheren Zeit und schließlich das Ingangkommen der Reformbewegung in den Jahren 1901—1907 bis zur Aufstellung der Meraner und Stuttgarter Lehrpläne.

Der zweite Hauptteil der Schrift behandelt die Fortschritte der Reformbewegung seit dem Jahre 1907 und zwar in einem Abschnitt A. die Arbeit auf Versammlungen und in Ausschüssen, insbesondere im deutschen Ausschuß für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, auf den Naturforscherversammlungen in Dresden, Cöln, Salzburg, auf den Versammlungen des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in Dresden und Freiburg, auf der Philologenversammlung in Basel, auf den Direktorenversammlungen in Posen, Schleswig-Holstein und Westfalen, auf dem Mathematikerkongreß in Rom, der dann zur Gründung der internationalen mathematischen Unterrichtskommission führte.

In dem Abschnitt B. des zweiten Hauptteils werden die durch die Reformbestrebungen hervorgerufenen Neugestaltungen im Unterrichtswesen besprochen und zwar an den höheren Knabenschulen, den höheren Mädchenschulen und den Mittelschulen. Daneben kommen die Fragen der Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte zur Erörterung.

Ein Abschnitt C. ist Aufsätzen und Büchern gewidmet, die sich mit der Reformbewegung befassen, insbesondere auch mit Fragen des praktischen Unterrichtsbetriebs wie z. B. der Behandlung des Taylorschen Satzes.

Ein Anhang enthält einen Entwurf eines mathematischen Lehrplans für Oberrealschulen, der in seinen Forderungen maßvoll ist, so daß ein Übergang von den preußischen Lehrplänen zu ihm leicht möglich ist.

Bietet so die Schrift im ganzen ein erfreuliches Bild des Fortgangs der Reform, so möchte ich doch eine Bemerkung, zu der der Inhalt Anlaß gibt, nicht unterdrücken. Die Meraner Lehrpläne stellen dem mathematischen Unterricht zwei Ziele, Erziehung zum funktionalen Denken und Ausbildung des räumlichen Anschauungsvermögens. Von dem zweiten Ziele ist in den Reformschriften fast niemals die Rede. Es besteht die Gefahr, daß infolge der Reform Zeichnen auf Millimeterpapier, Differentiieren, Integrieren, umfangreiche Kurvendiskussionen,

Reihenentwicklungen, Integrationen von Differentialgleichungen und ähnliche Rechnungen, die sich nach einem leicht erlernbaren Schema ausführen lassen, über Gebühr gepflegt werden, während die Ausbildung des Anschauungsvermögens wie sie ein eingehenderer Betrieb der konstruierenden Stereometrie, insbesondere der darstellenden Geometrie mit sich bringt, vernachlässigt wird. Bei maßvollem Betrieb der Infinitesimalrechnung ist aber solche Einseitigkeit sehr wohl zu vermeiden.

Bromberg. H. Thieme.

Lesser, Oskar, Die Infinitesimalrechnung im Unterricht der Prima. 2. verbesserte Auflage. Berlin 1911. Otto Salle. VI u. 137 S. gr 8°. geh. 1,80 M.

Die erste Auflage des Buches erschien 1906, also in der Zeit, als die Hochflut der Veröffentlichungen begann, die durch Felix Kleins Reformvorschläge für den mathematischen Schulunterricht hervorgerufen wurde. In der Zwischenzeit hat Lesser in dem Mathematischen Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten, das er mit Schwab, seinem Kollegen an der Klinger-Oberrealschule in Frankfurt am Main, 1909—1911 bei Tempsky in Wien und Leipzig herausgab, denselben Stoff (mit kleinen Ausnahmen) noch einmal behandelt, nämlich in einer Anzahl von Abschnitten des Lehr- und Übungsbuchs für den Unterricht in der Arithmetik und Algebra (2 Bände) und des Lehr- und Übungsbuchs für den Unterricht in der synthetischen Geometrie und der analytischen Geometrie. Diese Behandlung schätze ich, wenn ich auch mancherlei anders wünschte, höher als die neue verbesserte Auflage der Infinitesimalrechnung.

Dies Buch ist nicht, wie man nach dem Titel erwarten könnte, eine didaktische Abhandlung, sondern ein Lehrbuch der Anfangsgründe der Differenzial- und Integralrechnung. Der erste Abschnitt umfaßt: I. Die Funktion und ihre Darstellung, II. Die näherungsweise Lösung numerischer Gleichungen; das sind leichte Sachen, die in jedem modernen Mathematikunterricht, sicher auch von Lesser, zum größten Teil vor Prima erledigt werden. Der zweite Abschnitt zerfällt in: I. Differenziation von Funktionen nebst einfachen Anwendungen und II. Benutzung des Taylorschen Satzes. Unter dieser Nummer wird auch die Lehre von den größten und kleinsten Werten, der Krümmungskreis und die Beschleunigung behandelt. Der dritte Abschnitt bringt die Anfänge der Integralrechnung mit den üblichen einfachen Anwendungen auf Geometrie und Mechanik, und schließt mit der Ableitung der Keplerschen Gesetze durch Integration der Differenzialgleichungen der Planetenbewegung. — An diese letzte Aufgabe werde ich mich vielleicht wagen, wenn wir eine einschneidende Gabelung der Oberstufe haben (die ich noch zu erleben hoffe). Im übrigen scheint mir die Auswahl zweckmäßig zu sein.

Weniger günstig denke ich von der Behandlung. Wenn ich einen verwässerten Auszug aus einigen Abschnitten eines beliebigen größeren wissenschaftlichen Lehrbuchs über Differenzial- und Integralrechnung mache, das für Studenten geschrieben ist, so habe ich noch lange keinen brauchbaren Lehrgang für die

Schule. Und doch ist dies Verfahren, das für jeden Probekandidaten eine leichte Aufgabe wäre, oft geübt worden, seit Kleins Reformrufe bei der preussischen Unterrichtsverwaltung Widerhall fanden. Auch Lesser ist ihm in dem vorliegenden Buche nicht weit genug ausgewichen. Ich glaube, daß mancher Mathematiklehrer Lehrgänge und Ausarbeitungen über didaktisch schwierigere Stücke — nicht für den Druck, sondern als Vorbereitung für seinen Unterricht — im Schubfach liegen hat, die sich eher sehen lassen könnten.

Nach meiner Meinung muß der Lehrgang in diesem Gebiet der Mathematik (wie in den meisten anderen) nicht ein Lehrbuch, sondern eine methodisch geordnete Aufgabensammlung sein. Wir müssen viel mehr, als das im Hochschulunterricht geschehen kann, ehe wir allgemeine Regeln aufstellen, eine Reihe besonderer Fälle durcharbeiten, zeichnend und rechnend durcharbeiten. (Der Rechenstab kann dabei mit großem Zeitgewinn die Logarithmentafel ersetzen.) Die allgemeinen Sätze müssen vom Durchschnittsschüler in der Regel dann abgezogen werden können. Danach leuchten die Beweise schnell ein. In dieser Beziehung könnten bisherige und künftige Verfasser aus des englischen Ingenieurs Perry Buche Höhere Analysis für Ingenieure, deutsch von Fricke und Süchting (2. Aufl., Leipzig 1911), viel lernen. Man sehe z. B. die Einführung der Begriffe Differenzialquotient und Integral, und der Exponentialfunktion. Auch der dritte Band von Holzmüllers Elementarmathematik mit seinen vielen schönen durchgearbeiteten Beispielen ist noch lange kein altes Eisen; man braucht nur die von Holzmüller eigensinnig vermiedenen Zeichen des Differentials und Integrals, deren Begriffe ja verkleidet darin enthalten sind, wieder einzuführen. — Daß man in einem Schulbuch die allgemeine Taylorsche und Maclaurinsche (unendliche!) Reihe vor den Reihen des Sinus, Logarithmus usw. findet, sollte man nicht erwarten, nachdem wir (seit 1904) das schöne Verfahren mit den Näherungsparabeln kennen gelernt haben, das Klein in seinen Anfangsvorlesungen auf der Hochschule anwendet. — Besonders in der Integralrechnung scheint mir die Gefahr groß zu sein, daß die formelmäßige Behandlung in den Vordergrund und die geometrische Anschauung zurücktritt. Deshalb sollte in der Schule kein Integral berechnet werden, ohne daß mindestens ein Zahlenbeispiel für den gefundenen algebraischen Ausdruck durchgerechnet und das Ergebnis mit einer Zeichnung auf Millimeter-Papier verglichen würde — wenigstens, solange noch alle Schüler Mathematik lernen müssen. Nicht auf die Menge der behandelten Lehrsätze kommt es an, sondern auf gründliche Durcharbeitung der Aufgaben und ihre glückliche Auswahl (z. B. Beziehung zur Physik, Technik).

Werden die erarbeiteten Ergebnisse an allgemeinen Sätzen mit ganz knapper Begründung (zum Nachschlagen) auf wenigen Seiten übersichtlich systematisch zusammengefaßt, so kann die Infinitesimalrechnung samt der ganzen übrigen Schulmathematik in einem dünnen Bändchen, ähnlich dem alten Mehler, bequem und wirkungsvoller untergebracht werden, als jetzt in drei- bis sechsbändigen „Unterrichtswerken".

Wenn die Infinitesimalrechnung auf den höheren Schulen so gelehrt würde, wie es nach den mir bis jetzt zu Gesicht gekommenen Lehrbüchern über den Gegenstand scheinen könnte, wäre mein Glauben an den großen Fortschritt, den seine

Einführung in den mathematischen Unterricht bringen sollte, getäuscht. Hoffentlich sieht der lebendige Unterricht ganz anders aus. Jedoch — die Notwendigkeit dieser zweiten Auflage macht mich bedenklich.

Düren. Walter Schmidt.

Rossmanith-Schober. Geometrische Formenlehre. Ein Leitfaden für den geometrischen Anschauungsunterricht in der 1. Realschulklasse. 10. Aufl. von F. Bergmann. Wien 1910. Pichler. 44 S. gr. 8° mit 73 Figuren. geb. 90 Heller.

Rossmanith-Schober. Grundriß der Geometrie in Verbindung mit dem geometrischen Zeichnen. 11. Aufl. von F. Bergmann. Wien 1910. Pichler. 1. Teil für die 2. und 3. Realklasse. 101 S. gr. 8° mit 153 Textfiguren und 2 Tafeln. geb. 1,60 Kr. — 2. Teil für die 4. Realklasse. 75 S. mit 132 Textfiguren. geb. 1,30 Kr.

Für deutsche Leser, die mit den österreichischen Verhältnissen nicht vertraut sind, seien einige Bemerkungen vorausgeschickt. Der geometrische Unterricht ist in Österreich zweistufig, und zwar wird auf beiden Stufen annähernd derselbe Stoff, aber in ganz verschiedener Weise behandelt.*) Die Verschiedenartigkeit des Unterrichtsbetriebes auf den beiden Stufen läßt sich mit Worten Treutleins kurz so charakterisieren: „dort propädeutisch, minder ausgedehnt und wesentlich auf Anschauung begründet, hier erweitert, strenger und auf Gründe wissenschaftlicher Einsicht, d. h. begrifflicher Entwicklung gestützt". Es versteht sich von selbst, daß die beiden Stufen nicht scharf voneinander getrennt werden dürfen, sondern daß sie durch viele Brücken miteinander verbunden werden müssen. Die Schüler, die anfangs geneigt sind, dem Augenschein unbedingt zu vertrauen und alle geometrischen Sätze unmittelbar aus der Anschauung zu entnehmen, sollen allmählich zum Bedürfnis nach exakter Beweisführung erzogen werden. Dies Bestreben, die Schüler schrittweise von intuitiver Kenntnis zu bewußter Erkenntnis zu leiten, macht sich auch in den vorliegenden drei Heften deutlich bemerkbar; daß dabei besonders im Anfang alle anschaulichen Beweisprinzipien, wie seitliche und zentrale Symmetrie, Drehung, Parallelverschiebung, Spiegelung usw. in den Vordergrund treten, wird man nur billigen können.

Die Formenlehre geht von einfachen Körpern, besonders vom Würfel aus und behandelt dann in 31 Paragraphen: Punkt, Gerade, gegenseitige Lage von Geraden in der Ebene und im Raume; die Ebene, gegenseitige Lage von Ebenen, Gerade und Ebene; Kreislinie, Winkel, Messen der Winkel, Winkelpaare, normale und schiefe Lage zweier Geraden, ebenso der Geraden zur Ebene; ebene Figuren, Dreieck, Viereck (im Anschluß: Würfel, quadratisches Prisma, Quader, quadratische Pyramide, Oktaeder), Vieleck (im Anschluß: regelmäßige Prismen und Pyramiden), Kreis (Zylinder, Kegel, Kugel), Ellipse. — Das erscheint für die erste (unterste)

*) Näheres über die Vorzüge dieser eigenartigen und auch in Deutschland (besonders Baden) schon erprobten Unterrichtsgestaltung findet der interessierte Leser in einem vortrefflichen neuen Buche von P. Treutlein: Der geometrische Anschauungsunterricht als Unterstufe eines zweistufigen geometrischen Unterrichtes an unseren höheren Schulen. Leipzig 1911, B. G. Teubner.

Klasse, also für etwa zehnjährige Schüler ganz reichlich, erklärt sich aber leicht aus dem oben erläuterten Aufbau des Unterrichts.

Der erste Teil des „Grundrisses der Geometrie" läßt eine Gliederung in vier Abschnitte erkennen: 1. Ebene und räumliche Gebilde (wir greifen heraus: Symmetrie in der Ebene und im Raum, körperliche Ecke, Grundkonstruktionen an Strecken und Winkeln, die vier Grundkonstruktionen von Dreiecken, Kongruenz, Ähnlichkeit, Kreislehre). 2. Flächenvergleichung (hier z. B. pythagoreischer Lehrsatz, Flächensatz für ähnliche Dreiecke). 3. Messung ebener Figuren, Umfang und Flächeninhalt (einschl. Kreis). 4. Messung der Körper, Oberfläche und Rauminhalt (bis zur Kugel). — Der gut ausgewählte Übungsstoff bringt vielfach Aufgaben, die in einem erkennbaren Zusammenhang mit der Praxis stehen. Auch das praktische Messen, Zeichnen und Modellieren kommt nicht zu kurz; sogar die schöne Kochanskische Näherungskonstruktion für den halben Kreisumfang und eine angenäherte Netzentwicklung der Kugel fehlt nicht.

Im zweiten Teil des Grundrisses werden in den beiden ersten Abschnitten die „Kegelschnittlinien" und die „Lagenbeziehungen zwischen Geraden und Ebenen im Raum" behandelt, nur eingehender und strenger als früher (hier wird z. B. exakt der Satz bewiesen: Stehen zwei Ebenen auf einer dritten senkrecht, so ist auch die Schnittgerade der beiden ersten auf der dritten senkrecht u. ä.). Der dritte und umfangreichste Abschnitt ist ganz dem geometrischen Zeichnen, oder wie man hier schon sagen kann, den Anfangsgründen der darstellenden Geometrie gewidmet; er zeigt folgende Gliederung: Projektives Zeichnen, kotierte Normalrisse, zugeordnete Normalrisse, projizierende Ebenen, Seitenrisse, Schrägrisse (hier müßte in Fig. 109 der störende Nullkreis bei der Ecke 0 entfernt werden; ersichtlich sollten nur die Körpermitte und die Mitten der Würfelflächen, nicht aber die Ecke 0 des Rhombendodekaeders durch Nullkreise hervorgehoben werden), Schattenbestimmungen für ebenflächige Körper bei Parallelbeleuchtung im Schrägriß, Schiebungen und Drehungen.

Wenn die Bücher nach ihrem Inhalt und der Anordnung des Stoffes auch wesentlich auf die neuen österreichischen Lehrpläne zugeschnitten und allein schon wegen gewisser Äußerlichkeiten (wie z. B. Benennung dm^3 statt cdm u. ä) zur Einführung in unsere reichsdeutschen Schulen nicht geeignet sind, so ist andererseits aus ihnen doch auch für unseren Unterricht manches zu lernen, und daher sollten wenigstens wir Mathematiklehrer ihnen eine sorgfältige Beachtung schenken.

Landeshut i. Schl. P. Zühlke.

Zdenek, R., Die Behelfe zur Herstellung geometrischer Zeichnungen. Wien und Leipzig 1910. W. Braumüller. 39 S. gr. 8°. Mit 142 Abbildungen auf 21 Tafeln. kart. 1,50 M.

Bis vor gar nicht langer Zeit begnügte man sich bei uns in Norddeutschland beim geometrischen Unterricht damit, alle Konstruktionsaufgaben „mittels der Zunge" zu lösen, wie Steiner sagte; das wirkliche Vermessen und das praktische Zeichnen wurden vernachlässigt. In letzter Zeit ist das besser geworden; man bemüht sich doch wenigstens, auf die praktische Ausführbarkeit der Kon-

struktionen, die Zweckmäßigkeit der Lösung und ähnliche Dinge zu achten. Aber der gute Wille allein tut's nicht, die Zeichenmaterialien z. B. wollen sachgemäß und liebevoll behandelt sein, sonst rächt sich „die Tücke des Objekts" sehr bald in der Ungenauigkeit und dem garstigen Aussehen der Zeichnungen. Unsere Geometriebücher enthalten hierüber nur ganz unzulängliche, meist sogar überhaupt keine Angaben; ein bekanntes Buch, das sich in technischen Kreisen großer Beliebtheit erfreut und schon acht Auflagen erlebt hat, ist für Schulzwecke zu ausführlich und jedenfalls für die Hand des Schülers nicht geeignet. Die hier vorhandene Lücke wird durch die vorliegende Schrift von Zdenek recht gut ausgefüllt. Aus dem Inhaltsverzeichnis sei angeführt: Allgemeine Regeln, die beim geometrischen Zeichnen zu beachten sind. Reißbrett. Reißschiene. Reißdreiecke. Zeichenpapier. Mittel zum Aufspannen des Zeichenblattes. Maßstab. Transporteur. Reißzeug. Bleistift. Radiergummi. Tusche. Schrift. Farbe. Pinsel Kurvenlineal. Die Abbildungen sind gut und zweckmäßig ausgewählt; einige wären entbehrlich, z. B. die Abbildung eines Taschenmessers (die nur dazu dienen soll, die Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß Messer ohne Fabrikzeichen nur selten gut sind) oder auch die Bilder von „Elephantengummi und Nashorngummi", bei anderen müßten die Größenverhältnisse sorgfältiger beachtet werden, z. B. auf Tafel 14 bei dem riesigen Wasserglas und den winzigen Farbschalen. Solche unbedeutende Einzelheiten lassen sich leicht ändern; alles in allem kann das vorliegende Buch den Schülern als eine recht gute Anleitung zu sorgfältiger Prüfung, vernünftigem Gebrauch und schonender Behandlung der Zeichengeräte sehr empfohlen werden.

Landeshut i. Schl. P. Zühlke.

Zühlke, Paul, Der Unterricht im Linearzeichnen und in der darstellenden Geometrie an den deutschen Realanstalten. Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland, veranlaßt durch die internationale mathematische Unterrichtskommission, herausgegeben von F. Klein. Bd. III. Heft 3. Mit 14 Figuren im Text. 8°. IV u. 92 S. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. geh. 2,60 M.

Der dritte Band der von F. Klein herausgegebenen Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland ist der Untersuchung besonders bedeutsamer Einzelfragen eingeräumt. Im dritten Hefte gibt Zühlke einen Bericht über den Unterricht im Linearzeichnen und in der darstellenden Geometrie an den deutschen Realanstalten. Der Pflege dieser in Süddeutschland schon über ein halbes Jahrhundert blühenden Unterrichtsfächer wird auch im nördlichen Deutschland in immer weiteren Kreisen besondere Bedeutung beigelegt, und so ist das Erscheinen der Arbeit dankbar zu begrüßen, um so mehr, als sich der Verfasser nicht nur auf seine eigene Unterrichtserfahrung an der Mittel- und Hochschule, auf gelegentliche Beobachtungen und sorgfältigste Literaturstudien stützt, sondern im besonderen auch auf eine im Auftrage des Deutschen Unterausschusses der Internationalen Mathematischen Unterrichtskommission unternommene Informationsreise. So ist ein besonders wertvoller Bericht zustande gekommen mit zweckmäßig ausgewählten Anführungen aus früheren Veröffentlichungen, inter-

essanten Mitteilungen über Beobachtetes und treffenden eigenen Bemerkungen des Verfassers. Jeder, der mit Linearzeichnen und darstellender Geometrie zu tun hat oder sich über diese Fächer orientieren will, wird die Abhandlung mit Nutzen und Freude lesen.

Nach einleitenden Bemerkungen über die Bezeichnung und über die Lehr- und Übungsbücher wird im ersten Teil die Stellung des Linearzeichnens und der darstellenden Geometrie im Gesamtlehrplan der Realanstalten behandelt, anhangsweise wird auch auf die Verhältnisse am humanistischen Gymnasium eingegangen. Was über die allgemeine Lehraufgabe beigebracht wird, dürfte auch den Nichtfachmann fesseln und davon überzeugen, daß es sich beim Kennenlernen der Sprache der Technik und bei der anschließenden Selbstbetätigung nicht um entbehrliches Spezialwissen handelt, sondern um etwas für den Besitz einer neuzeitlichen Allgemeinbildung Unerläßliches. Der zweite und dritte Teil gehen auf Lehrstoff und Lehrverfahren ein. Amtliche und nichtamtliche Einzellehrpläne werden besprochen, für die vielfach noch nicht allzu sichere Methodik werden Richtlinien und wichtige Einzelheiten beigebracht. Hervorgehoben sei die Skizze einer vorbildlichen Unterrichtsstunde (Schnitt eines Dreiecks und einer Geraden) und das, was gesagt wird über die technische Ausführung der Zeichnungen, über die Korrektur durch den Lehrer und über das schlechten Zeichnungen gegenüber zu beobachtende Verfahren. Zühlke geht hier auch erneut auf die von ihm schon früher behandelte Frage der Vorbildung der Lehrer ein. Die Forderung, daß sobald die Schülerzahl einer Klasse mehr als 30 beträgt, ein Assistent zu bewilligen sei, wird jeder Freund des Linearzeichnens aufs wärmste unterstützen. Ein vierter kürzerer Teil enthält sehr lesenswerte Bemerkungen über Zeichensäle und Zeichengeräte für das Linearzeichnen. Wenn auf jeden Schüler 4 qm Bodenfläche für den Linearzeichensaal gerechnet werden, so wird diese Forderung zwar zurzeit nur an wenigen Schulen verwirklicht sein. Sie ist aber zu unterstützen, da die gegenseitige Behinderung der Schüler beim Zeichnen recht störend ist. Der Schlußabschnitt empfiehlt eine stärkere Berücksichtigung des Linearzeichnens und der darstellenden Geometrie bei den Versetzungen und bei den Reifeprüfungen. Letzteres erscheint besonders wichtig und wird verwirklicht werden, sobald mit der Vorbildung der Mathematiker ihre Stellung zur darstellenden Geometrie eine andere geworden ist. Beachtenswert sind die Angaben über die Verwertung der in der Mittelschule gefertigten Zeichnungen auf der Hochschule. Anhänge enthalten im Literatur- und Namensverzeichnis wertvolle Zusammenstellungen.

Tempelhof bei Berlin. E. Kullrich.

128.

III. Vermischtes.

Aufruf betreffend Sammlung von Fragebogen, Führungslisten, Individualitätsbogen u. dgl., die in Schulen verwandt werden.

Eine eben erst wissenschaftlich begründete psychologische Methode, die Psychographie, dürfte für den Erzieher große Bedeutung gewinnen. Das Interesse des Psychographen geht nicht auf das Allgemein-Gültige, sondern auf das in seiner Eigenart immer nur einmal existierende Individuum; es betätigt sich in einer Seelenanalyse, die alle an dem zu untersuchenden Individuum empirisch feststellbaren psychischen Funktionen und Eigenschaften zu bestimmen sucht — und zwar ist diese Analyse orientiert am psychographischen Generalschema, d. h. einer „nach übersichtlichen Einteilungsprinzipien geordneten Liste aller derjenigen Merkmale, die für die Erforschung von Individualitäten möglicherweise in Betracht kommen können". Die Psychographie bietet dem Lehrer ein neues Hilfsmittel zur Lösung seiner ebenso schwierigen, wie wichtigen Aufgabe, in der rechten Weise zu individualisieren.

Es ist nun gegenwärtig eine wissenschaftliche Untersuchung im Gange, welche die Beziehungen zwischen der neuen psychographischen Methode und der pädagogischen Praxis zum Gegenstande hat. Zu diesem Zweck erscheint eine Sammlung der Fragebogen, Listen, Schemata usw. notwendig, die bereits in Schulen — und zwar nicht nur in Schulen für Minderbefähigte oder Mindersinnige, sondern auch in Normalschulen — ferner auch in Internaten usw. Verwendung finden oder gefunden haben bei Abfassung von Schülercharakteristiken, Schüler- oder Individualitätsbildern, Führungsattesten u. dgl. Es ergeht daher an alle diejenigen, denen solche Listen zur Verfügung stehen, die dringende Bitte, Probeformulare — wenn möglich von jeder Sorte zwei — einzusenden mit der Angabe, wo die Listen benutzt werden oder wurden. Die übersandten Exemplare werden nach Beendigung der beabsichtigten Arbeit in der Ständigen Ausstellung des unterzeichneten Instituts, die der Deutschen Unterrichtsausstellung (Berlin, Friedrichstraße 126) angegliedert ist, gesammelt und Interessenten dauernd zugänglich gemacht werden.

Alle Sendungen bitten wir zu richten an Herrn Alfred Mann, cand. philos., Breslau XVI, Piastenstraße 8, hpt.

Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung.
(Institut der Gesellschaft für experimentelle Psychologie.)

Stern. Lipmann.

I. Abhandlungen.

Vom Wert der Ideale im Erzieherberuf.

In meinem Buche „Der Weg zum Herzen des Schülers" habe ich die Tugenden der Liebe, der Geduld und des Vertrauens als die drei wertvollsten Erziehertugenden hingestellt und sogar den Ausspruch gewagt: „Wem diese Dreieinigkeit pädagogischer Tugenden fehlt, dem fehlt die Weihe der Erzieherpersönlichkeit." Diesem Satze gegenüber hat sich vielleicht mancher Leser im stillen gefragt, ob ich nicht doch zu viel verlange. Das Fordern ist so leicht, das Erfüllen aber unendlich schwer. Ich bestreite es nicht und begreife wohl, daß es Schulmänner gibt, die dieses Erziehungsideal als unerreichbar verwerfen. Und doch verrät ihre Ablehnung nach meiner Ansicht mehr Oberflächlichkeit des Urteils als das scheinbare Übermaß jener Forderungen. Ich frage nur: Gibt es überhaupt ein Ideal, das erreichbar wäre? Ziele ja, aber Ideale nie! Man versteht unter ihnen doch Musterbilder der Vollkommenheit, denen wir nachstreben, die wir aber niemals in reine Wirklichkeit umsetzen können. Von dem Augenblick ab, wo uns das gelänge, wären sie für uns keine Ideale mehr.

Das ist ja nun für die meisten Menschen der Hauptgrund, der sie ein Streben nach Idealen verwerfen läßt: was man doch nicht erreichen kann, meinen sie, ist auch nicht erstrebenswert. Sie fühlen sich daher in der Welt des Möglichen und Wirklichen wohler und glauben, mit ihrem bodenständigen Realismus den „weltfremden" Idealisten weit überlegen zu sein. Die Riesenerfolge unserer voraussetzungslosen Wissenschaft und der nüchternen, rein aufs Praktische gerichteten Technik scheinen ihnen so überzeugend recht zu geben, daß man sich beim ersten Blick auf diese Erfolge fast schämen möchte, ein Idealist genannt zu werden. Ja, man möchte es, — aber man braucht sich dessen doch nicht zu schämen. Auch Wissenschaft und Technik kommen nicht aus ohne Ideale, ohne jene unerreichbaren Zielpunkte menschlichen Denkens, Wollens und Handelns. Man frage sich nur, was die Wissenschaft im letzten Grunde will. Die Wahrheit ergründen, lautet die Antwort, die absolute Wahrheit. Jeder ernste Vertreter der Wissenschaft weiß, daß dieses Ideal dem Menschen unerreichbar ist. Gäbe aber darum die Wissenschaft dieses Endziel auf, so müßte sie alles Wahrheitsstreben überhaupt aufgeben, und das bedeutete ihren sicheren Zusammenbruch. Man wird vielleicht einwerfen, die Wissenschaft sei doch mit Einzelergebnissen zufrieden. Aber auch das ist

ein Irrtum. Sie hat sich noch nie mit einer einzelnen Erkenntnis zufrieden gegeben und von ihr ab stille gestanden. Jede neu gewonnene Erkenntnis bedeutet für sie nur einen Schritt weiter auf dem unendlichen Wege zur absoluten Erkenntnis aller Dinge.

Und nun die Technik! Greifen wir nur ein Gebiet ihrer Betätigung heraus, eine ihrer wichtigsten und zurzeit mit besonderem Eifer verfolgten Aufgaben! Was sollen die fauchenden Lokomotiven, die ratternden Autos, die surrenden Luftschiffe? Uns möglichst rasch und bequem von einem Ort zum andern bringen, antwortet der schlichte Laienverstand. Aber man spricht damit ein großes Wort gelassen aus. Es steckt doch hinter dieser Erklärung ein schier unlösbares Problem, das Problem der Überwindung eines möglichst großen Raumes in möglichst kurzer Zeit. Wo ist das Ende von beiden? Wo das erreichbare Ende? Man mag nach hundert, nach tausend, nach zehntausend Jahren wieder fragen, und man wird noch immer nicht die Grenzpfähle des Erreichbaren gefunden haben. Mit anderen Worten: auch das Problem der höchsten erreichbaren Geschwindigkeit stellt ein Ideal dar, ein technisches, das mit allen andern das Schicksal der Unmöglichkeit seiner Verwirklichung teilt. Solcher Ideale hat die Technik so viele, als sie letzte Probleme hat, und sie kann sie nicht preisgeben, wenn sie sich die Möglichkeit einer unbegrenzten Weiterentwicklung nicht selber versperren will. Mit den übrigen ernsteren Betätigungen menschlichen Geistes ist es nicht anders, sie sind letzten Endes alle von Idealen erfüllt.

Darf man nach dem Gehörten noch sagen: Was nicht erreichbar ist, ist nicht erstrebenswert? Bekommt das Ideal nicht erst dadurch seinen Wert, daß wir nach ihm streben? W e i l unsere Technik dem unendlichen Ziele einer unübertreffbaren Geschwindigkeit nachjagt, überbietet sie sich täglich von neuem in Schnelligkeitsrekorden, und w e i l unsere Wissenschaft nicht rastet und nicht ruht, um der reinen Wahrheit näher zu kommen, macht sie Entdeckungen über Entdeckungen. Im treuen, unablässigen Streben nach dem Ideal liegt allein sein Wert; darum geben wir es nimmer auf, so weltenfern auch den spätesten Geschlechtern noch die Zielpunkte ihres Strebens liegen mögen. Am packendsten hat Lessing diese Erkenntnis zum Ausdruck gebracht, als ihn der Fragmentenstreit zu den berühmten Worten seiner „Duplik" drängte: „Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit, und in seiner Linken den einzigen, immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatz, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte und spräche zu mir: wähle! Ich fiele ihm mit Demut in seine Linke und sagte: Vater gib! die reine Wahrheit ist ja doch nur für dich allein!" Es hat nicht an überklugen Leuten gefehlt, die den Schöpfer dieses unvergeßlichen Bekenntnisses menschlicher Demut und menschlichen Erkenntnisdranges glaubten verbessern zu müssen, vom ehrwürdigen Hauptpastor Goeze an bis herab auf Christian Muff, den Verfasser des Buches vom „Idealismus". Wie kann man sich mit ewigem Irrtum zufrieden geben! rufen sie kopfschüttelnd aus. Sie fühlen gar nicht heraus, daß der Dichter mit Absicht seinem Bekenntnis diese paradoxe Wendung gab, um den Wert unablässigen Wahrheitsstrebens desto kräftiger hervorzuheben. Sagt er doch unmittelbar vor dieser Stelle: „Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgendein Mensch ist oder zu sein vermeint, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit

zu kommen, macht den Wert des Menschen. Denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich seine Kräfte, worin allein seine immer wachsende Vollkommenheit besteht. Der Besitz macht ruhig, träge, stolz." —

Hiermit kommen wir überhaupt erst zur Erkenntnis des wahren Wesens der Ideale. Wenn ihr ganzer Wert in unserm Streben liegt, dann liegt darin wohl auch ihr Kern geborgen. Und so ist es in der Tat. Das Muster der Vollkommenheit, als welches wir das Ideal bezeichnet haben, bilde ich mir als Mensch, als denkendes, fühlendes und wollendes Wesen. Sie geben nur in anschaulicher Weise die Richtung an, in der sich der vorwärts drängende Geist zu bewegen hat. Sie sind Wegweiser meiner Strebensrichtung. Ich rufe mir damit ein nie verklingendes Vorwärts und Aufwärts zu, ein: Werde mehr, als du bis heute warst!, Erringe mehr, als du errungen hast! Daß es uns gelingt, auf diese Weise vorwärts zu kommen, das, glaube ich, hat die Geschichte der Menschheit zur Genüge bewiesen, auf geistigem Gebiete sowohl wie auf sittlichem.

Damit können wir wieder auf das Gebiet der praktischen Pädagogik zurückkehren. Will man jetzt noch im Ernste die Tugenden der Liebe, der Geduld und des Vertrauens — als Tugenden sind sie sittliche Ideale — unter den Forderungen der praktischen Pädagogik als erläßliches Soll des Erziehers streichen? Hat man noch ein Recht, sich damit zu entschuldigen, daß sie unerreichbar seien? Sind sie überhaupt etwas Fertiges, das man haben oder nicht haben kann? Um sittliche Güter muß gerungen, Tugenden müssen geübt werden; zum satten Besitze kommt man da nie. Aber ich dächte, w i r wären doch die allerletzten, die auf Ideale verzichten könnten, die wir der Jugend ständig Ideale predigen, die wir ihnen Wahrhaftigkeit, Selbstlosigkeit, Barmherzigkeit, Geduld, freundliches Wesen und wer weiß was sonst noch alles Tag für Tag als erstrebenswerte Ideale vor Augen stellen! Haben wir überhaupt ein Recht dazu, wenn wir selber nicht wagen, den Idealen nachzustreben, die für uns und für unsere Schüler die beglückendsten sind? Ich glaube, ich brauche mich um die Antwort darauf nicht mehr zu bemühen.

Nun könnte einer sagen: Man soll doch die Pflöcke nicht gar zu weit stecken. Es gibt Erziehertugenden, die weniger hohe Ansprüche an unsere Kraft stellen und die doch ausreichen, um ein gutes Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern herbeizuführen. So verlangen die letzteren von ihrem Führer vor allem Gerechtigkeit. Man tut schon sehr viel, wenn man die übt. — Ich antworte darauf: Es gilt gar nicht die Frage, ob wir sie üben wollen oder nicht; sie wird ja behördlicherseits von uns gefordert. Sie stellt ein Gebot dar, das uns von andern auferlegt wird, und wenn wir es offensichtlich verletzen, so kann man uns dafür bestrafen. Kann man das noch ein Ideal nennen, zu dessen Übung mich eine fremde Macht zwingen kann? Nein, denn ihm fehlt eines der wesentlichsten Merkmale des Ideals, das Freiwillige, die Selbstbestimmung. Die Gerechtigkeit ist ein von außen kommendes Gebot, eine Pflicht. Und darum fehlt ihr auch das Zündende, Begeisternde, fehlt ihr die mitreißende Kraft, die dem freien Ideale innewohnt. Sie erwärmt mein Herz nicht mehr, als die Schülerpflichten des Gehorsams, des Fleißes und der Aufmerksamkeit dessen Herz zu erwärmen vermögen. Ich kann wohl gerecht sein und doch kalt und gefühllos gegen die Jugend, ich kann wohl gerecht sein und doch

von unfreundlichem, abstoßendem Wesen. Und so ist es mit allen Lehrer p f l i c h t e n, die man doch ja nicht mit idealen Forderungen verwechseln soll. Sie sind gewiß notwendig und verdienen, daß man sie voll und ganz erfüllt, aber man erwarte nicht von ihnen, daß sie das Band der inneren Zusammengehörigkeit um Lehrer und Schüler zu schlingen vermögen, und man erwarte ebenso wenig, daß sie uns um ein Haar höher stellen als den Tagelöhner, der fleißig und gewissenhaft, aber ohne innere Anteilnahme seine Lohnarbeit tut.

Können wir nun immer nach Idealen handeln? Die Frage beantwortet sich nach dem früher Gesagten von selbst. Wir sind nicht unfehlbar. Wir sind Menschen, und Mensch sein heißt, am Ideal gemessen, Stümper sein. Unser Geist mag tausendmal willig sein, das Fleisch ist schwach. Es gibt Augenblicke genug auch im Leben der ehrlich Strebenden, wo sie sich vergessen, wo sie schwach und matt und flügellahm werden. Es können die Nerven übermüdet und reizbar werden, daß wir über Kleinigkeiten jählings aufbrausen in Zorn und Ungeduld. Es kann das mühsam gebändigte Tier in uns jählings seine Fesseln sprengen und unsere festesten Grundsätze einfach über den Haufen rennen. Dann sind wir nicht besser als die andern auch, die kalt und freudlos ihr Tagewerk tun, darüber hinaus aber keine Verpflichtung mehr anerkennen. In solchen Augenblicken mögen wir selber und mögen andere an uns irre werden. Aber deshalb brauchen wir unsere Ideale nicht in Trümmer zu schlagen. Lassen wir ruhig den Kleinmut und die Zagheit über uns kommen! Sie sind zu unserer Selbsterkenntnis nötig. Sie helfen uns demütig machen, indem wir unser schwaches kleines Ich am hohen Ideale messen. Aus der Demut aber erwächst der sieghafte Wille zum Besserwerden, der uns wieder weiterstreben läßt auf der alten, unabmeßbaren Bahn nach den Urbildern menschlicher Vollkommenheit. Die bleiben unverrückbar wie die ewigen Sterne und geben uns durch ihr schwankenloses Dasein die festen Richtungspole an, ohne die wir ziellos durchs Leben taumelten, Spielbälle der Verhältnisse, der Launen und Stimmungen.

Gewiß, es ist kein leichter Weg, den uns die Ideale weisen. Die breite Straße der Alltäglichkeit ist viel bequemer. Mit dem bloßen Träumen von einem fernen Wolkenkuckucksheim ist's nicht getan; ja selbst die tiefste Einsicht in den Wert der Ideale bringt uns keinen Schritt weiter, wenn der Wille ihr nicht die Hand reicht, um uns vorwärts zu drängen auf steilem, steinigem Pfade. Über idealistische Phantasten und Wortmacher, die nur fordern können, ohne Taten aufzuweisen, haben nüchtern denkende Lebenskenner mit Recht ihren Spott. Die Daseinsberechtigung des Idealismus hängt allein ab vom ehrlichen Ringen derer, die an ihn glauben.

Will man's im klaren Bilde fassen, was ich darzulegen suchte, so schaue man die Kompaßnadel an, dies unscheinbare, schwanke Ding im rundlichen Gehäuse. Mit einem Eisenstückchen kann man's drehen, wie man will, nach rechts, nach links, im tollen Wirbellauf im Kreise herum. Aber mit diesem Nädelchen haben wir die Welt erobert. Mit ihm allein wagten sich die ersten Entdecker der Neuzeit durch unbekannte Meere nach nie geschauten Ländern. Mit ihm allein zogen die kühnen Forscher der letzten Jahrhunderte durch endlose Steppen und Wüsten, durch das Dickicht der Urwälder, über die Schnee- und Eisfelder himmelragender Gebirge. Unter seiner Führung sind sie endlich bis zu den Polen der Erde ge-

drungen. Ein seltsam Ding fürwahr! So schwank und zittrig es vor unseren Augen tänzelt, es lebt in ihm doch eine Kraft von unbezwingbarer Stärke. Mag man's auch spielend drehen, so weist es doch immer wieder zurück auf denselben Punkt in weltenweiter Ferne. Erreichen wird's ihn nie, aber es bleibt ihm treu, so lange die Erde steht. Und diese Treue allein hat es zum Welteroberer gemacht.

In ihr auch liegt der Wert idealen Strebens.

Biebrich. Hermann Weimer.

Aphorismen über Unterricht und Erziehung aus Theodor Gottlieb von Hippels Werken.

Die „Lebensläufe nach aufsteigender Linie" (1778—1781) von Theodor Gottlieb von Hippel „sind ein bedeutendes, wenn auch schwer lesbares Buch. Man empfindet etwas Unvergängliches darin. Man atmet die Luft, in welcher Kant und Hamann lebten". Dieses Urteil Wilhelm Scherers über einen der eigenartigsten Romane des 18. Jahrhunderts wird sicherlich jeder unterschreiben, der sich einmal gründlicher mit diesem wertvollen Buche beschäftigt hat. Nur muß man ihn nicht in der v. Oetingenschen Bearbeitung, sondern im Original lesen. Der Verfasser des Romans ist, wie man weiß, ein widerspruchsvoller Mensch gewesen, der in seinen Romanen Ideale verherrlicht, von denen er in seinem auf Ehre, Reichtum, materielles und geistiges Wohlleben gerichteten Streben und Leben nichts wußte oder doch wenigstens nichts zu wissen scheint. Er war ein hartnäckiger Junggeselle und schrieb das merkwürdige Buch „über die Ehe", er schrieb die schärfste Satire gegen den Adel, seine „Kreuz- und Querzüge des Ritters A bis Z" und ruhete nicht, bis er das Adelsdiplom bekommen hatte. Als es ihm noch schlecht ging, hat er sich in einer adligen Familie als Hauslehrer versucht; ich glaube, man wird dem Justizrat Woyt, dem er als Student in Königsberg nahe stand, durchaus zustimmen müssen, der behauptet, Hippel habe nicht die mindeste Anlage zu einem Kinderlehrer gehabt. Aber seine gelegentlichen Bemerkungen über Pädagogik, wie sie in seinen Werken zerstreut sind, zeigen, daß das Nachdenken des geistvollen Menschen auch diesem Gebiete gegolten hat, und nicht ohne Erfolg. Gewiß ist auch in diesen aphorismenartigen Äußerungen vieles paradox, halbwahr und angreifbar, aber durchweg, meine ich, regen diese pädagogischen Bemerkungen zum Nachdenken an. Dazu kommt die überaus eigenartige, witzige Form, in der sie geboten werden. Hippel ist geradezu ein Künstler in der Bildung von Nominalkompositionen, er weiß oft durch ein solches Kompositum eine Fülle von Gedanken zu wecken. Es ist nicht zufällig, daß er, soviel ich weiß, zuerst den Ausdruck „Schlagwort" geprägt hat. In den „Kreuz- und Querzügen des Ritters A bis Z" (1793) heißt es S. 95: „Es gibt solcher Art Worte, die man zur Erkenntlichkeit ‚Schlagworte' nennen könnte." Besonders gehört Hippels Nachdenken dem Sprachstudium.

In Fr. Schlichtegrolls Nekrologen scheint mir die Biographie Hippels besonders wertvoll dadurch zu sein, daß in ihr uns Hippels Jugendgeschichte, die von ihm

selbst verfaßt ist, geboten wird.*) Auf die schwierige Frage, inwieweit diese Jugendgeschichte als Quelle seines Romans „Lebensläufe in aufsteigender Linie" betrachtet werden darf, ist hier nicht einzugehen. Wer die schriftstellerische Art Hippels kennt, wird keinen Augenblick darüber in Zweifel sein, daß auch in dieser Jugendgeschichte Dichtung und Wahrheit gar sehr gemischt sind. Die folgenden Aphorismen sind diesem Werke entnommen. Zur Erklärung schicke ich nur noch voraus, daß Hippel bis zum Abgang zur Akademie von seinem Vater unterrichtet ist. Dieser war Rektor der Schule in Gerdauen in Ostpreußen, nicht Geistlicher, wozu ihn Hippel macht. Auch soll er geistig nicht so bedeutend gewesen sein, wie er uns in dieser Jugendgeschichte und vor allem in den „Lebensläufen" erscheint. Ich bemerke nur noch für die folgende Wiedergabe, daß ich die Orthographie „modernisiert" habe.

„Sprachen? Freunde, sie gereichen zur Zierde, sie sind eine Art von Seelennaturgeschichte; allein wenn ich das Vaterunser in fünfzig Sprachen wüßte, so weiß ich doch nichts mehr als das Vaterunser. Gott, mit den Worten! Was sich die Menschen darauf einbilden! — Da ihr indessen doch außer einem Regenrock auch einen täglichen und festlichen bedürfet, so ist's gut, daß ihr Sprachen lernt. Das Französische ist feines Tuch, das Englische saubere Wäsche, das Italienische Tressen, das Deutsche ein Sürtout. Auch ist's nötig, die toten Sprachen zu lernen, weil der Umgang mit Büchern mehr Welt hält und redlicher ist als der mit den Lebendigen. Die Philosophie ist nichts weiter als eine gelehrte Sprache. Übrigens, Freunde, bitte ich Euch, nicht in Gesellschaft mit Sprachen zu affektieren. Ihr wißt, Sprachen sind Kleider. Wie der Ausdruck fällt, so sei er auch willkommen. Poeten stottern fast immer, weil sie immer schön reden wollen. Die Poesie ist ein Schuß im Fluge, und der trifft nicht immer." Hippel gibt dem Privatunterricht vor dem öffentlichen bei weitem den Vorzug. Er meint, daß junge Leute, die in Gesellschaft unterrichtet werden, das meiste nur oberflächlich lernen; auch hänge damit die „außerordentliche Neigung der Menschen", andern beizutreten und keine eigene Meinung zu haben, zusammen. Sicherlich hat er hier richtig eine Gefahr des öffentlichen Unterrichts bemerkt, nämlich die des Suggestiven des Klassen-Korpsgeistes, der leider nur zu oft nach der schlechten Seite hin neigt. Er gibt gern zu, daß „Sprachen in Gesellschaft besser und leichter gefaßt werden, aber es ist doch keine Realkenntnis in einer öffentlichen Anstalt so begreiflich, als wenn der Privatlehrer, der mehr aus uns schöpft, als wir aus ihm, sich so mit uns einläßt, daß wir uns selbst vor uns zu haben und zu benutzen glauben, und Lehre und Schüler wie eins sind." Von dem Privatunterricht seines Vaters sagt er, wenn er mir gleich Realkenntnisse unter den Hieroglyphen der Worte beibrachte, so war er doch der Meinung, daß das Sprachstudium an sich schon eine Realität wäre und eine so tiefe und hohe Philosophie in sich begriffe, daß einem Sonntagskinde ein Volk aus der Sprache recht aus dem Grunde kennen zu lernen weit leichter wäre als aus allen Historienbüchern, in die der Geschichtsschreiber jederzeit seine eigene Geschichte, seine eigene Denkart und überhaupt sein eigenes Ich zu ver-

*) Nekrolog auf das Jahr 1796. Siebenter Jahrgang. Zweyter Band. S. 178 ff., Nekrolog auf das Jahr 1797, I.

wickeln und zu verweben pflegt." Der junge Hippel hatte ein gutes Gedächtnis, aber er konnte nichts wörtlich behalten. Er meint, nur das buchstäbliche Gedächtnis lebt im Streit mit dem judicio; allein jenes nicht, das die Vokalen der Sache, wenn ich so sagen darf, behält, jenes nicht, welches die Schlagworte weiß und sich mittels derselben die ganze Sache in Erinnerung bringt. „Es lag in der Art meines Gedächtnisses, daß ich von jeher für Tagebücher war und daß ich nie dem Gebet untreu ward, welches ich als ein Tagebuch mit Gott ansah. Gern schrieb ich mir von dem etwas auf, was ich dachte, und gewöhnlich berichtigte ich das, was ich des Abends niederschrieb, durch die Morgenrevision."

„Das Systematische soll man nicht zu weit treiben. Man opfert bei weitem das dem Reime nicht auf, was man der Ordnung zu Gefallen tut, und die Systeme, die faulen Knechte des Verstandes, haben gewiß nicht weniger geschadet, als sie genutzt haben." Interessant sind auch seine Ausführungen über Gedächtnis und Phantasie. „Ideen von Gegenständen, die individuelle Merkmale derselben enthalten, könnte man Gedächtnis-Ideen heißen und ihnen die Ideen von Gegenständen ohne diese individuellen Merkmale entgegensetzen, die ich Phantasien heißen würde. Bei den Gedächtnisideen hab' ich die Sache in natura, bei der Phantasie im Bilde. Wenn meine Seele Ideen, welche individuelle Merkmale enthalten, als Depositum annimmt, das heißt, faßt und bewahrt, so heißt es, sie habe Gedächtnis, im andern Falle heißt es, sie habe Phantasie. Zur Phantasie gehören keine Fächer, bloßer Eindruck ist genug. Zum Gedächtnis hingegen sind verschiedene Fächer erforderlich, worin die Merkmale liegen; und so wie man Gedächtnisideen erneuert vermöge der Erinnerungskraft, so erneuern und vergegenwärtigen wir uns Phantasien vermöge der Einbildungskraft. Die Erinnerungskraft ist ein treugehorsamster Diener des Gedächtnisses; sie kann nichts als die Zimmer des Gedächtnisses auskehren und hier und dort, oft aus den Winkeln, Ideen hervorholen und sie der Seele näherbringen; wogegen die Einbildungskraft frei und fröhlich ist und mit den Phantasien herumspringt nach Herzenslust. Durch Teilung und Trennung ruft sie neue Ideen hervor, und um sich nicht schimpfen und verkleinern zu lassen, weiß sie diesen Ideen den Anstrich von Wirklichkeit, oft sogar von Individualität zu geben, so daß sie diese Ideen zu Gedächtnisideen zu künsteln versteht. Da hat sie denn eine herzliche Freude daran, wenn man nicht weiß, wie man mit diesen Ideen daran ist. Ohne Einbildungskraft, Gott, was würde der Mensch bei kalter Vernunft sein!"

Was die Unterweisung in den alten Sprachen anbetrifft, so mußte der junge Hippel die Predigten des Vaters durchaus nachschreiben und zwar lateinisch, und sie dann dem Vater am Sonntag abends lateinisch oder deutsch möglichst wörtlich halten, sie sprachen miteinander beständig lateinisch. „Das Griechische übersetzte ich nach damaliger Weise ins Lateinische, ohne daß ich hiervon Nachteile bemerkt hätte." „Mein Vater hielt es für vergebliche Mühe, demjenigen, der die Schönheiten in den Alten nicht von selbst schmecken und sehen könnte, solche auseinandersetzen zu wollen. Er hielt das Schöne überhaupt für etwas Subjektives und war daher auch kein Herold der schönen Wissenschaften, die er nur als Schmuck ansah, um damit den Verstand etwas zu heben."

Dem jungen Hippel waren die Römer lieber als die Griechen; „ein Mensch

mit Licht und Schatten, ein Römer mit seinem kriegerischen R und orum galt mir mehr, wenn er handelte als ein Grieche mit all' seiner Feinnasigkeit. Die Dichter verstand ich eher ohne Lexikon und leichter als die Prosaisten, mit denen ich Schritt vor Schritt ging. Ich weiß nicht, ob es wohlgetan ist, jungen Leuten eigentliche Dichter in die Hand zu geben". „Zu meiner Schande muß ich gestehen, daß mir Plinius anfänglich besser als Cicero gefiel, und daß, wenn dieser nicht de officiis und andere Schriften philosophischen Inhalts geschrieben hätte, ich mich nie mit ihm ausgesöhnt haben würde. Die Briefe konnte ich weder dem Cicero noch dem Plinius so ganz vergeben, und ebenso verdroß es mich, daß Gellert Briefe herausgab, da ich es für so leicht hielt, gute Briefe zu schreiben." Freilich, später meinte er, als er erkannt habe, wie schwer es sei, einen guten Brief zu schreiben, habe er die „Naseweisheit" dieses Urteils erkannt. „Ich lernte vieles auswendig aus den Alten, sowohl im Griechischen als Lateinischen, unter anderm auch aus Vorliebe zum Plinius aus seinem Panegyricus, der mir indes nicht wegen seiner Schmeicheleien, sondern wegen seiner Einkleidung und seiner Wortfestlichkeit ausnehmend gefiel. Der Seneca war mein Schatzkästlein. Gern hätte ich mich mit jedem herumschlagen mögen, der ihm wegen seines moralischen Charakters oder wegen graziöser Schreibart den Prozeß machen wollte. Ich begriff es nicht, wie man den Cicero für besser als den Seneca halten könnte. Nach meiner Überzeugung war Cicero nicht wert, dem Seneca die lateinischen Schuhriemen zu lösen." ... „Ich habe dem Seneca und Plutarch viel zu danken."

„Die ersten Aufsätze wagte ich, ohne noch die geringste Anleitung erhalten zu haben. Einiger Unterricht in der Form, den mir nun mein Vater gab, störte mich mehr, als er mir half." Im ganzen ist er doch sehr für eine humanistische Bildung. „Es war mir ordentlich erbaulich, und ich ehrte die verborgene Hand einer höheren Führung darin, daß man Griechen und Römer miteinander zum Nutzen der studierenden Jugend paarte, den denkenden und empfindenden Griechen und den braven und männlichen Römer; wenn beider Nationen Denk- und Handlungsart zusammengebracht wird, ist man imstande, einen feinen und artigen Mann zu bilden. Im ganzen zog ich die Römer weit vor und diese frühe Art, hierüber so zu denken, zeigte ihren Einfluß, als bei mir der innere Streit über die Wahl zwischen bloß gelehrtem und zwischen tätigem Leben ausbrach." Der Griechen Philosophie und Geschmack, der Römer Handlung und Abscheu gegen sitzendes Leben und bloße Contemplation . . . hat so etwas glücklich zu Vereinbarendes, besonders wenn ein wenig poetische Behandlung der Sache dazukommt, daß man der Methode unsere Jugend durch Griechen und Römer zu bilden durchaus Gerechtigkeit erweisen muß. Die Vereinbarung des englischen und französischen Charakters ist unmöglich, und wenn man dem deutschen diesen ineinander gemischten Charakter beilegt, so ist uns so, als ob man weder Deutsche noch Franzosen noch Engländer kenne . . . Der Grieche ist ceteris paribus Denker, der Römer Handler . . . Schöne Künste sind der Sonntag des Lebens, den man genießen kann, wenn sechs Werktage vorausgegangen sind, ein Volk, das aber sechs Sonntage und kaum einen Werktag hat, was ist von dem zu erwarten?" Von Geschichte und Geographie, für die der Vater schwärmte, hielt der junge Hippel nicht viel. Hippel hat gleich Goethe und Nietzsche der Geschichte als Wissenschaft wohl immer skeptisch gegenüber-

gestanden, sie war ihm mehr im Voltaireschen Sinne die fable convenue. Französisch mußte er dagegen fleißig lernen, da der Vater sich überzeugt hatte, daß es der französischen Sprache gelungen sei, sich „zum Dietrich zu machen, um mittelst derselben alle Schlösser der gesitteten Welt aufzumachen".

Die folgenden Aphorismen sind aus den „Lebensläufen in aufsteigender Linie" entnommen.

„Inokulier alles auf dein Lieblingsstudium, und es ist dir auch im spätesten Alter, als hättest du es vorm dreißigsten Jahre, bis zu welcher Zeit beim Menschen alles in Blüte steht, gelernt." „Erziehen heißt aufwecken vom Schlaf, mit Schnee reiben, was erfroren ist, abkühlen, wo's brennt. Wer nie ein Kind unterrichtet, wird nie über das Mittelmäßige hervorragen. *Docendo discimus* ist ein großes und wahres Wort. In gewisser Art lernen wir mehr von den Kindern als die Kinder von uns. Wer ein Auge hat, lernt hier den Menschen. Wenn die Sonne aufgeht, kann sie der Blick umfassen. Wer kann in sie sehen, wenn's Hochmittag ist?"

„Die Sprachen rechnete mein Vater zum Departement des Leibes und der Seele. Man muß nur eine vollkommen besitzen, das ist reden, schreiben und in ihr denken können. Ein Gott, Eine Taufe, Eine Sonne, Ein Weib, Ein Geist, Ein Leib, Ein Freund, Eine Sprache. Es gibt keine nackte Wahrheit. Worte finden heißt denken. Worte sind was Körperliches, was Sinnliches, sie sind die Kleider der Gedanken, Beiwörter der Besatz, Worte der eigentliche Anzug. Im zweiten Bande (S. 206) sagt der pietistische „Drosselpfarrer", Gedanken, die man nicht ausdrücken könnte, seien unreifes Obst, das Wort ein verdauter Gedanke.

„Wer deutsch gedacht und lateinisch geschrieben hat, ist, wenn er gleich der beste Lateiner wäre, doch ein Deutscher. Cicero würde ihn für keinen Landsmann halten. Um französisch zu schreiben, muß man Franzose sein, um englisch Engländer. Wer fremde Sprachen zu etwas mehr braucht, als sich andern Leuten, die nicht unsere Muttersprache kennen, verständlich zu machen, ist allemal ein schwacher Kopf. Es fehlt ihm wo, es sitze das Übel, wo es wolle. Mein Vater war bei alledem so wenig wider viele Sprachen, daß er sie vielmehr nach dem Turm zu Babel so notwendig als vielerlei Essen nach dem höchstbetrübten Sündenfalle hielt. Viele Sprachen sind viele Kreditbriefe. Zeige sie vor, du bist überall willkommen. Kein Türke schlägt einen Christen tot, wenn der Christ türkisch kann, und wenn es noch soviel Religionsverdienst wäre. Die Sprache ist eine Herzensschlinge. Man ist bestrickt, man weiß nicht, wie? . . . Da ich mehr mit Kredit als mit eigenem Vermögen in der Welt handeln sollte, führte mich mein Vater fleißig zu fremden Sprachen an, und ich mußte beinahe alle diese Sprachen zu gleicher Zeit lernen. Alles ohne Donat und Grammatik. Zum Schulmäßigen gewöhnte er mich allererst im vierzehnten Jahr, und konnt' ich's folglich als Proben ansehen, die man in der Rechenkunst erfunden, um zu sehen, ob richtig gerechnet sei. Mein Vater hielt viel auf wörtliche Übersetzungen in Sprachen, die noch leben. Hier, pflegte er zu sagen, lernt man eine Nation auf ein Haar kennen, und die feinste Politik und Weltkenntnis ist hier verborgen. Dies ist die Chiffre zu den Geheimnissen der Völker. Auch sieht man aus der Sprache, ob's im Lande kalt oder warm, neblicht oder klar sei. Er ging hier noch weiter, ich befürchte aber, meine Leser werden nicht weiter gehen wollen. Bei abgeschiedenen Sprachen,

fuhr er fort, tötet der Buchstabe, der Geist aber macht lebendig, die Griechen nannte er Kirchenväter der Natur und ihre Sprache den Grundtext des Geschmacks.. Worte mußte ich lernen, und mein Vater war nicht mit der Lehrart zufrieden, bei Worten das Gedächtnis zu stützen und sich Merkzeichen zu machen. Man hat, sagte er alsdann, Bild und Wort zu behalten. Ein Stammvater von Worten aber diente mir zum Leitfaden bei tausend zum Nagel im Kleiderschrank, wo man zehnerlei aufhängt. Ich lernte den Stammvater und wußte Sohn, Enkel, Urenkel, Ururenkel und Ur, Ur, so viel man will.

Wer ein rechtes Talent hat, brennt sich durch den Scheffel durch; dessen Flamme so weit nicht reicht, bleib' unterm Scheffel oder bleib' im Lande und nähre sich redlich. Ein Talent ist Hefen, es macht, daß sich der Teig hebt, wenn er hineingelegt wird.

Kinder soll man keinem Menschen anvertrauen, der nicht auch Kinder hat oder gehabt hat, sowie man keine Hebamme anzunehmen pflegt, die nicht weiß, wie einer Gesegneten zumute sei. Jeder Vater soll seinen Sohn unterrichten, wenn er nicht höher hinaus will als der Vater. Hippel ist sehr dagegen, daß so viele nach höherer Bildung streben, denn ein Staat braucht viele Hände, aber wenig Köpfe. Will der Vater aus seinem Sohn mehr machen als der Vater war, so muß er ihn durchaus andern überlassen. Indessen sollte dieser andere Weg keinem Vater gestattet sein, der nicht Alexanders zu Kindern und Aristoteles zu Lehrern aufweisen könnte.

Schulen haben ihr Gutes, der Privatunterricht, der der Natur näher verwandt zu sein scheint, auch. Elementarbücher sind sehr gut, allein ein Elementarlehrer ist noch besser. Für wen sollen solche Elementarbücher geschrieben werden? Für Genies oder für Mittelmäßige oder für Marode? Will man sie für Mittelmäßige schreiben, um die Mittelstraße nicht zu verfehlen, auf der viele wandeln, leiden andere, die den schmalen Weg anzutreten Herz haben und die enge Pforte nicht scheuen, weil sie zum Leben führt. Die Bibel ist das einzige Buch, das für alle Menschen paßt, ein göttliches Elementarbuch.

Unsere Knaben werden alle erzogen, als ob sie Schulmänner werden sollen, unsere Töchter, wenn's köstlich gewesen, als Mamsells, als französische Hofmeisterinnen.

Jedes Mitglied des Staates muß sein Votum haben, wenn eine allgemeine Schulanstalt im Staate erbaut werden soll.

Schullehrer! Bleibt nicht auf der Bank mit euren Schülern, sondern zieht mit ihnen in die freie Luft der Natur, werdet Peripatetiker. Lehret sie im Angesicht Gottes — oder laßt sie nur herumgehen. Die Natur wird sie besser unterweisen als ihr, wenn ihr Gottes Wetter nicht vertragen könnt.

Die Gabe zu unterrichten, hat jeder Mensch, der Dichter hat das kleinste *Donum docendi.*

Wer vielerlei weiß, ist biegsam; wer einerlei weiß, ist stolz. Jener sieht, wie viel ihm fehlt, dieser ist ein Hahn auf dem Mist.

Ein Wort, das oft ein Lehrer im heiligen Enthusiasmus verlor, das heißt, ohne es beinahe zu wissen, — gewiß aber ohne es zu behalten, ein solches Wort fällt nicht auf die Erde. Der Jüngling faßt es: Aus dem Meeresschaum wird eine Venus.

Was ist die Erbsünde nach der Meinung der Geistlichen? Ein Kind der Dogmatik. Der erste schlechte Erzieher, der sich entschuldigen wollte, erfand dies Namenspiel.

Hippel will die Frage unbeantwortet lassen, ob es Kinder ins Treibhaus bringen heiße, wenn man ihnen im zartesten Alter das Storchgeheimnis erklärt und sie so altklug macht, daß sie selbst die Natur, wenn sie sich zum Belehren meldet, belehren und mit ihr disputieren können.

Keinem Geringeren als dem Professor Großvater, dessen Original doch wohl Kant ist, wird folgende Bemerkung in den Mund gelegt: Wir sollten alle später die Wissenschaften anfangen, alle wie Putschius sein Latein. Wir wären auf Ehre weiter. Frühzeitiger Unterricht sind feine Ketten, die uns binden, oft so fein wie Seidenfäden. Bei späteren Anfängen wird der Schüler, wo nicht selbst was erfinden, so doch den Lehrer darauf bringen.

Schon in seiner Biographie kommt Hippel wiederholt auf die Universitäten zu sprechen. Er meint dort, zwischen der Hölle der Schule und dem Paradies der Universität sei ein Fegefeuer, ein akademisches Gymnasium nötig, in dem der junge Student allmählich an die akademische Freiheit gewöhnt würde. Gegen Kant wünscht er dort, daß die akademische Freiheit beschränkt werde. In den „Lebensläufen in aufsteigender Linie" sagt er manches scharfe Wort gegen falsche Hochschulpädagogik und manches ungerechte gegen Universitätsprofessoren. Ich hebe nur einiges hervor:

Akademische Professoren sind Körper in der gelehrten Welt, die nicht ihr eigenes Licht haben, sondern die vielmehr ihr Licht gemeinhin von dem Vivat junger, roher Leute erhalten, Körper, die alle halbe Jahre ihren Lauf unselig vollenden, Uhren, die um Ostern und Michael ausgestäubt werden. Professoren sind stehende Wässer, die faul werden . . . Der ist in meinen Augen der beste Professor, der am gründlichsten seinen Schülern zu sagen weiß, was nicht verlohnt, gelernt zu werden und die Titel von dem, was Lernens wert ist. Ich schließe meine Ausführungen mit einem Zitat aus den Kreuz- und Querzügen des Ritters A bis Z (1793): Sagt nicht, es befänden sich Anlagen zu allen Neigungen im Menschen, auf seinem Acker könne so gut Weizen als Roggen gesät werden, und es komme nur auf den Lehrer an, aus seinem Schüler zu machen, was ihm beliebe. Solchen Neigungen, welche die Natur zu Hauptzügen des Charakters bestimmt, kann der Mensch so leicht nicht entsagen. Oft heißt Kampf wider die Natur Erziehung und doch sollte Erziehung Naturveredlung sein . . . Unser Junker erhielt eine wohlriechende Erziehung, bei der es nur auf gutes Wetter angelegt ward. An den drückenden Sonnenstrahl des Sommers und an den Nordwind des Winters als an die beiden Jahreszeiten des Bürgers und an den noch mühseligeren Herbst als an die Jahreszeit des Bauernstandes ward gar nicht gedacht, obgleich, wahrlich, nur der als Mensch erzogen ist, der, wenn Not an Mann geht, alle vier Jahreszeiten in den vier Tageszeiten mir nichts dir nichts und so zu überstehen vermag, daß er weder von einem physischen noch von einem moralischen Katarrh oder Fieber oder etwas dergleichen befallen zu werden fürchten darf.

Jean Paul spricht einmal von Hippel als einem der poetischsten Menschen. Jedenfalls hat dieser Geistesverwandte Jean Pauls als einer der ersten in der

deutschen Literatur als Prosaiker dem großen Publikum pädagogische Fragen in eigenartiger, in witzig-humoristischer Form nahegebracht, der man weder den Schulstaub noch die Schwere wissenschaftlicher Erörterung anmerkt. Deshalb kann man, meine ich, seine pädagogischen Erörterungen wie die über Staat, Politik, Religion nur mit seinen eigenen Worten wiedergeben.

Halle a. S. R. Windel.

Die Schule als Beraterin bei der Berufswahl.

Es liegt im Interesse des einzelnen wie der Gesamtheit, daß sich möglichst jeder Mensch dem Beruf widmet, bei dessen Ausübung seine verschiedenen Anlagen und Kräfte die beste Verwendung finden. Zwar stellen sich persönliche und sachliche Schwierigkeiten der Verwirklichung dieses Gedankens oftmals in den Weg, doch lassen sie sich in vielen Fällen heben durch eine genaue Prüfung der gegebenen Verhältnisse vor dem entscheidenden Schritt. Diese Prüfung muß sich auf die Person und auf den Beruf erstrecken; auf die Person, wie weit sie sich für den bestimmten Beruf eignet; auf den Beruf, was er fordert und was er bietet. Professor Otto Presler in Hannover gebührt das Verdienst, am energischsten darauf hingewiesen zu haben, welche Pflichten aus dieser Erkenntnis dem Staate, der Gemeinde und der Schule erwachsen.*) Sie müssen das Elternhaus bei der Berufswahl der Kinder durch Auskunft und Rat unterstützen, damit nicht der blinde Zufall, die Eitelkeit der Eltern oder die bloße Neigung, sondern reifliche Überlegung den Ausschlag in dieser wichtigen Frage gibt. Wie die Schule — Staat und Gemeinde bleiben hier außer Betracht — dieser Forderung gerecht werden soll und kann, ist zwar von mehreren Seiten erörtert worden, aber da dieses meist ohne gegenseitige Kenntnisnahme geschah, so wurde, statt neue Wege zu zeigen, das Nächstliegende mit der gleichen Begründung wiederholt vorgeschlagen, und anderes, was bereits verwirklicht war, wie etwas Neues zur Einführung empfohlen. Daher sollen hier alle Mittel zusammengestellt und erörtert werden, mit denen die höhere Schule ihre Schüler zu einer richtigen Entscheidung bei der Berufswahl führen kann.

1. Innerhalb des Unterrichts bietet sich oftmals ein Anlaß oder zum wenigsten eine Gelegenheit, die Frage der Berufswahl zu streifen und über das Wesen und die Bedeutung einzelner Berufsarten zu sprechen. Kurz kann auf diese Frage eingegangen werden: im sprachlichen Unterricht bei der Lektüre von *Hermann und Dorothea*, *Faust* und *Wallensteins Lager*, der *Odyssee* (z. B. XIV 199 ff., XVII 383 ff.), von *Platos Schrift über den Staat*, der *Reden* und *Briefe Ciceros*, des *Dialogs des Tacitus* und der *horazischen Dichtungen* (z. B. sat. I_1, epod. II, carm. I_1); im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht bei Aufgaben aus Gebieten des praktischen Lebens, verschiedenen physikalischen und

*) O. Presler, „Die Berufswahl der Knaben“ in Das Buch vom Kinde Bd. II, Leipzig 1909; ders. „Berufsberatung“ in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen 23 (1911), S. 114 ff.; ders. „Berufswahl“ in Säemann 1912, S. 266 ff.

chemischen Experimenten, der Erklärung der Dampfkraft und der Elektrizität, der Besprechung ihrer Gewinnung und Verwendung und dem Besuche industrieller Unternehmungen. Ausführlicher muß man das Thema im geschichtlichen und erdkundlichen Unterricht behandeln, sobald die Rede ist von der Gliederung der Stände, den Verfassungsformen und -umwälzungen, den Staatsidealen, der Beamtenlaufbahn, der Besteuerung, den politischen, militärischen, wirtschaftlichen und geographischen Verhältnissen der verschiedenen Länder, den kolonialen Gründungen, den großen Staatsunternehmungen wie Eisenbahn und Post und den Lebenswegen bedeutender Männer. Hierbei erhalten die Schüler nicht nur im allgemeinen eine Vorstellung von Landwirtschaft, Handel, Handwerk und Industrie, von Groß- und Kleinbetrieb, von abhängiger und unabhängiger Stellung, sondern sie gewinnen auch einen, wenn auch beschränkten Einblick in bestimmte Berufe, wie in die des Landmanns, des Kaufmanns und Ingenieurs, des Pfarrers, Lehrers und Arztes, des Offiziers, Juristen und Verwaltungsbeamten. Es empfiehlt sich, im Religions- oder philosophischen Unterricht diese Einzelbeobachtungen zusammenzufassen, Vergleiche anzustellen und auf die Bedeutung des Berufes und seine sittlichen Grundlagen hinzuweisen*), im deutschen Unterricht einmal ein Aufsatzthema aus diesen Gebieten zu geben**) und zur häuslichen Lektüre guter Standesromane (z. B. G. Freytags Soll und Haben, Sudermanns Frau Sorge, Max Eyths Hinter Pflug und Schraubstock) anzuregen.

2. Gewiß wird sich, wenn im Unterricht die sich bietenden Gelegenheiten von uns Lehrern gut ausgenutzt werden, bei manchem Schüler das Verlangen einstellen, den dort empfangenen Anregungen weiter nachzugehen. Hierzu muß ihm die Klassenbibliothek die Möglichkeit geben. Es ist also eine Forderung O. Fricks***) zu erfüllen, daß die Schulbücherei der Primen eine Reihe kurzgefaßter hodegetischer Schriften für die wichtigen Berufsarten enthalten soll. Ich würde in die Klassenbibliothek einer Gymnasialprima aufnehmen für die allgemeine Orientierung: B. G. Teubner, *Schaffen und Schauen*, 2 Bde., Leipzig; M. Hahn, *Berufswahl und körperliche Ausbildung*, München und Berlin (Oldenbourg); A. Beier, *Die Berufsausbildung*, 2. Aufl., Halle a. S. 1907; A. Dreger, *Die Berufswahl im Staatsdienste*, 10. Aufl., von S. Waldenburg, Dresden und Leipzig 1910; A. Altensberger, *Von der Schule ins Leben*, Nürnberg 1911; für die einzelnen Berufe: P. Wernle, *Einführung in das theologische Studium*, 2. Aufl., Tübingen 1911; W. Mittermaier, *Wie studiert man Rechtswissenschaft*? Stuttgart 1909; E. Sardemann, *Wer soll und wer darf Arzt werden*? 9. Aufl., Leipzig 1912; O. Immisch, *Wie studiert man klassische Philologie*? Stuttgart 1909; O. Crusius, *Wie studiert man klassische Philologie*? München 1911; B. Busse, *Wie studiert man neuere Sprachen*? Stuttgart 1912; S. Hellmann, *Wie studiert man Geschichte*?

*) Hierfür bediene man sich der Anweisungen F. Paulsens (System der Ethik, 8. Auflage 1906, II, S. 55 ff.), F. W. Försters (Lebensführung, Berlin 1909, S. 89 ff.) und A. Rauschs (Elemente der Philosophie, Halle a. S. 1909, S. 297 f.).

**) Solche schlägt vor R. Herold, „Berufswahl und Schule", Deutsches Philologenblatt XX, 46 (6. November 1912), S. 566.

***) Vgl. Verhandlungen der III. Sächsischen Direktoren-Versammlung 1880, S. 173.

Leipzig 1911; W. Bruck, *Wie studiert man Biologie*? Stuttgart 1910; G. von Bülow, *Wie wird man Seeoffizier*? Berlin 1912; und viele andere.

3. Nach dem Vorbild von Lüneburg*) und Wiesbaden**) ließe sich in allen Städten die Einrichtung treffen, daß tüchtige Vertreter der einzelnen Berufe vor den Schülern der höheren Klassen und ihren Eltern Vorträge über die verschiedenen Berufsarten hielten. In diesen müßten deren Licht- und Schattenseiten möglichst hervorgehoben und vor allem ausgeführt werden, was sie an die geistige, körperliche und finanzielle Kraft des einzelnen für Forderungen stellen, was sie im allgemeinen bieten und welche Aussichten sie zurzeit gewähren.

4. Ein Amtsgenosse in jedem Kollegium könnte, wie es Prof. Presler in Hannover und Oberl. Wust in Sangerhausen und Prof. Herold in Halle a. S. bereits tun, die Berufsberatung zu seinem Sondergebiet wählen. Er tritt daher in Beziehung zu den von Staat und Gemeinde hierfür getroffenen Einrichtungen, sammelt selber die für die Berufsfrage wichtige Literatur aus Zeitungen, Zeitschriften und Büchern, unterrichtet sich über die Verfügungen und Hinweise der Behörden, verarbeitet dieses Material und gibt in bestimmten Sprechstunden den Eltern auf ihre Bitte Auskunft. Hierbei könnte er wesentlich unterstützt werden durch die Schaffung eines Handbuches der Berufswahl. Es müßte für unsere Verhältnisse dasselbe bieten, was der Angehörige der Österreich-Ungarischen Monarchie in dem von der *deutschen Landeskommission für Kinderschutz und Jugendfürsorge in Böhmen* durch Franz Tomaschek in Prag herausgegebenen findet. Von diesem sind 1912 die beiden ersten Hefte erschienen (I_1 Geistliche Berufe, I_2 Lehrberufe; II Militärberufe), drei weitere werden noch vorbereitet (III 1 Staatsdienst, 2 Landes-, Bezirks-, Gemeindedienst; IV 1 Advokatie, 2 Medizin, 3 Sozialversicherung, 4 Privatversicherung, 5 Industrie, 6 Handel und Verkehr, 7 Gewerbe, 8 Landwirtschaft, 9 Kunstberufe; V Frauenberufe). Die Hauptaufgabe dieses Kollegen bestände darin, die Eltern darüber aufzuklären, welche wissenschaftlichen und finanziellen Leistungen die einzelnen Berufe verlangen, welche Aussichten sie bieten, und welche Wege zu ihnen führen. Außerdem läge ihm ob, die Eltern bei ihrem Besuche zu überzeugen, daß eine ärztliche Untersuchung ihres Sohnes vor der Entscheidung für einen Beruf auf seine Tauglichkeit für diesen in seinem und ihrem Interesse notwendig sei, um vor späteren Enttäuschungen bewahrt zu bleiben.

5. Die Leiter der einzelnen Klassen, besonders der Untersekunden und Oberprimen müssen darauf bedacht sein, in enger Verbindung mit den Eltern ihrer Schüler zu stehen und bei deren Besuchen auch über die Zukunft ihrer Söhne zu sprechen. Im Gegensatz zu dem Amtsgenossen ihrer Schule, der Spezialist für die Berufswahl ist, geben sie nicht über den Beruf, sondern über die Person Auskunft. Ihrer Verantwortung sich bewußt, doch ohne Verantwortung zu übernehmen, werden sie ihre Beobachtungen rückhaltlos mitteilen und, wenn darum gebeten, auch ihren Rat geben. Da sie wissen, ob der Schüler durch Begabung oder Fleiß sein Ziel erreichte, ob er seiner Natur nach mehr rezeptiv oder

---

*) Vgl. Hölk, Neue Jahrbücher f. d. kl. A. XXVIII 1911, S. 427 ff.

**) Vgl. Lohr, Blätter für höheres Schulwesen 29, Nr. 25 u. 26 (19. und 26. Juni 1912).

produktiv, mehr zum Gehorchen oder zum Herrschen geschaffen ist, ob er Selbstvertrauen und Initiative besitzt oder zur Anlehnung neigt und der Leitung bedarf, können sie beurteilen, ob er besser die Laufbahn des Beamten oder einen freien Beruf wählt, ob er sich zum Arbeiten auf dem Bureau oder zum Wirken in der Öffentlichkeit eignet, ob er eine Führung übernehmen kann oder richtiger an einer zweiten Stelle bleibt. Hat der Klassenleiter auf diese Weise die Eltern beraten, so tut er gut, sie für alle anderen Fragen an seinen Amtsgenossen zu verweisen.

Um mit diesen Mitteln einen Erfolg zu erzielen, ist es nötig, im Jahresbericht bei der Abteilung *Mitteilungen an die Eltern* nachdrücklich auf die Einrichtungen aufmerksam zu machen, die von der Schule für die Berufsberatung getroffen sind.

Demmin i. P. Johannes Moeller.

Zur Jugendpflege.

Wie gewaltig hat sich unser Volk emporgerungen, seitdem ein Bismarck es aus seinem Schlafe aufgerüttelt und seitdem ein Kaiser Wilhelm mit seinen Paladinen aus dem zerrissenen Deutschland ein einig Volk von Brüdern geschaffen hat! In geradezu ungeahnter Weise hat sich Handel und Industrie entwickelt, und schnell, meist nur zu schnell wurden aus den kleinen Städten und ruhigen Dörfern unseres Vaterlandes große industrielle Ortschaften, in denen das tosende Geräusch der Eisenbahnen und Maschinen den bisherigen stillen Frieden verscheuchten. Ein rastloses Arbeiten, ein gewaltiges Rennen nach gewerblichen und industriellen Erfolgen begann, und fast schien es nach kurzer Zeit, als ob aus dem einstigen Volk der „Träumer, Dichter und Denker" ein ruheloses, nur nach materiellen Erfolgen strebendes Volk geworden sei. Wer einmal die Handelsbilanz von heute mit der der 70er Jahre vergleicht, dem scheint es schier unglaublich, daß wir Deutschen dieses alles in so kurzer Zeit geschaffen und errungen haben.

Ist es da wunderbar, daß infolge dieses Hastens, Jagens und Rennens nach materiellen Werten unserem Volke vielfach der Blick für die idealen Güter verloren gegangen ist, daß ein Geschlecht zu entstehen droht und bereits entstand, das vielfach bar allem Idealismus, ein Geschlecht, welches das neue Evangelium von der Freiheit und Gleichheit aller Menschen um so begieriger in sich aufnahm, als durch die veränderten Erwerbsverhältnisse nicht nur gewaltige Vermögen geschaffen wurden, sondern auch eine Armut langsam herangezüchtet wurde, wie wir sie früher nicht gekannt haben? Noch viel schlimmer aber als dieser materielle Notstand, besonders für unsere heranwachsende Jugend, ist der geistige; nicht nur in den unteren Klassen, wo Vater und Mutter, ja selbst schon die Kinder vielfach nur noch Arbeitsmaschinen geworden sind, nein bis weit in die mittleren Schichten hinein, ja über diese hinaus, ist das einst so schöne, gemütvolle deutsche Familienleben mehr und mehr dahingeschwunden, und mit dem Zauber der deutschen Häuslichkeit ist ganz selbstverständlich ein großer Teil der Ideale verblaßt, welche früher das Höchste und Schönste eines jeden Deutschen waren: Gottesfurcht, Vaterlandsliebe, Elternliebe und Heimatsliebe.

Sie in alter Kraft und Stärke wieder in die Herzen unserer deutschen Jugend fest und unausrottbar einzupflanzen, das muß heute die heilige und höchste Pflicht aller Gebildeten und Besitzenden sein. Wie sagt doch Carlyle? „Nur dann haben die Gebildeten und Besitzenden ein Existenzrecht auf der Erde, wenn ihr höchstes Ziel darauf gerichtet ist, die große Masse des Volkes auf eine sittlich und geistig höhere Stufe zu heben."

Wie aber soll dies geschehen? Diese so wichtige Frage sucht ein kürzlich erschienenes Handbuch*) zu beantworten, indem es in der Einleitung als seinen Zweck verkündet, ein verläßlicher Ratgeber für alle Fragen der gesamten Theorie und Praxis der heutigen deutschen Jugendpflege zu sein. Einzelfragen aus dem praktischen Leben, und aus den verschiedenen sachlichen Gebieten sollen in dem Handbuch, dessen erste Lieferung mir vorliegt, erörtert werden. Es will grundlegende Unterlagen für die Jugendbestrebungen liefern und in typischen Beispielen von Jugendpflegeorganisationen die verschiedenen Formen der Jugendpflege dem Leser vorführen.

Der erste Teil soll die allgemeinen Grundlagen der Jugendpflege, der zweite die Träger und Formen, Inhalt und Ziele derselben, der dritte die Zentralorganisationen und Organe, der vierte die Aufgaben der Jugendpflege, und der fünfte und letzte Teil endlich die Ziele der Jugendpflege bringen.

Erschienen ist bisher vom ersten Teil der Lebens- und Bildungsstand unserer heutigen Jugend (in sieben Lebensbildern), sowie der Anfang des zweiten Abschnitts: die Psychologie, Physiologie und Hygiene des Entwicklungsalters vom Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Ziehen in Wiesbaden. Ich beschränke mich auf eine kurze Besprechung des ersten Abschnitts, da der zweite, gewiß hochinteressante, erst zum kleinen Teil erschienen ist.

Das erste Lebensbild „Die jugendliche Landbevölkerung" ist von Fr. Lembke in Berlin in Verbindung mit Prof. Sohnrey bearbeitet. Verfasser schildert die Kinder der Besitzenden, sowie die landwirtschaftliche und gewerbliche Arbeiterjugend nach ihrer sozialen und beruflichen Gliederung. Es ist ein buntes Bild, das hier vor unseren Augen entrollt wird, das, mit Rücksicht auf die Jugendpflege, uns da besonders interessiert, wo gezeigt wird, wieviel die heutige Dorfjugend gegen früher an Erholung verloren hat. Heute, schreibt der Verf., stehe die aus der Schule entlassene Jugend meist führerlos, ganz auf sich allein angewiesen da, und keineswegs könnten die neu geschaffenen Jünglings-, Turn- und Bildungsvereine ihnen die alten, guten, wenn auch hier und da vielleicht dem empfindlicheren Städter zu derb erscheinenden Belustigungsspiele usw. ersetzen, weil den Leitern der neuen Vereine meist das rechte Verständnis für die Bedürfnisse einer lebenskräftigen und lebensfrohen Jugend fehle. Die notwendige Folge hiervon sei denn auch gewesen, daß unsere Dorfjugend heute nur zu sehr unter dem Banne des Wirtshauses mit seinen Tanz- und sonstigen Belustigungen stehe und so schweren Schaden an Leib und Seele nehme. Auch auf den sittlich schädigenden Einfluß

*) Handbuch für Jugendpflege, herausgegeben von der deutschen Zentrale für Jugendfürsorge. Schriftleitung Dr. jur Fr. Duensing in Berlin. Verlag H. Beyer & Söhne in Langensalza 1912. Erscheinen soll es in 12—15 Lieferungen zu je 4 Bogen (Preis der Lieferung 80 Pf., also des ganzen Werkes etwa 10—12 M.).

der schlechten Wohnungs- und Schlafverhältnisse der ländlichen Dienstboten weist der Verfasser hin und auf die dringende Notwendigkeit, daß hier Wandel eintreten müsse. Ein warmer, von Liebe zur Dorfjugend getragener Ton geht durch den Aufsatz, der von großer Sachkenntnis zeugt, und wenn die von ihm gemalten Bilder auch manchmal recht trübe sind, die Hoffnung auf Besserung der Verhältnisse gibt der Verfasser nicht auf, es fehle der Jugend nur an starken Männern als Führern, an Männern, die von ihr als Ideale verehrt werden, denn noch sei der Kern unserer Landbevölkerung gut, und wenn auch vielfach das rechte Gottesvertrauen, die echte Gottesfurcht verloren gegangen sei, die Liebe zur Heimat und zum Vaterlande sei noch dieselbe wie vor Jahrhunderten, aber höchste Zeit sei es, dem verderblichen Einfluß gewisser Mächte entgegenzuarbeiten.

Das zweite Bild, entworfen von Prof. M. Jaeger in Frankfurt a. M. behandelt „den jugendlichen Arbeiter der Großstadt". In vier Briefen an den Vater läßt der Verfasser einen jungen Predigtamtskandidaten das Leben und Treiben der Arbeiterjugend schildern. Das entworfene Bild ist düster und traurig, es weist schonungslos darauf hin, was von den Besitzenden, von der Behörde versäumt ist, daß dem sittenlosen, verhängnisvollen Schlafstellenwesen durch Errichtung billiger Logierhäuser und Ledigenheime ein Ende gemacht werden muß, soll die Arbeiterjugend eine andere, bessere werden. Wenn der Verfasser aber davon spricht, daß bei uns in Deutschland „Erziehungsaufgaben leider noch immer jenseits der technischen und kaufmännischen Bewegung liegen", so ist dieser der Industrie gemachte, schwere Vorwurf in seiner Allgemeinheit doch wohl nicht ganz berechtigt. Von seiten der großen industriellen Werke geschieht auch heute schon viel, um das geistige und sittliche Wohl der Arbeiter, und nicht zum wenigsten das der Jugend zu heben, man denke nur an die von ihnen eingerichteten oder unterstützten Fach- und Fortbildungsschulen, an die Volksbibliotheken, an die Schaffung von Unterhaltungsräumen usw., wie wir sie nicht nur bei Krupp, den Zeiß- und den Stummschen Werken vorfinden. Daß sie noch allgemeiner werden möchten und müßten, sei gern zugegeben, gewiß wird dann vieles noch besser werden. In dieser Hoffnung klingt denn auch der letzte Brief aus, in dem der Verfasser darauf hinweist, daß schon heute der Glaube der Jugend einer neuen, unfehlbaren Autorität sich zuwende, der Naturwissenschaft. Zwar, heißt es, buche die Naturwissenschaft nur die Vorgänge einer großen, schweigenden Gewalt, wenn aber erst die Werke dieser Kraft erkannt seien, dann werde auch allmählich sich die Erkenntnis Bahn brechen, daß wir nur Zuschauer, nur Umformer seien, es werde dann auch in den Arbeiterfamilien eine tiefe Sehnsucht erwachen nach dem gewaltigen Weltenbildner. Der Weg zur Ehrfurcht geht über die Kultur zurück zur Natur.

Fräulein Dr. rer. pol. Rosa Kempf in München schildert sodann „Die Großstadtmädchen der unteren Klasse". Verfasserin bedauert vor allem, daß diese jungen Mädchen in ihren Berufen nur selten eine grundlegende Lehre durchmachen, und daß ihnen infolgedessen ein Emporsteigen, namentlich im kaufmännischen Berufe, kaum möglich sei. Sie schildert die sittlichen Gefahren, denen diese Mädchen, die sich gut kleiden müssen, große Verhältnisse sehen, selbst aber nur sehr wenig verdienen, ausgesetzt sind, Gefahren, die um so größer, als meist auch das Familienleben dieser Armen ein recht trauriges sei. Und selbst

wo die Familie moralisch gesund, wie leicht strauchele auch das Mädchen hier, da das Leben ihr sonst nichts als Arbeit biete, denn aus dem Geschäft oder der Fabrik zu Hause angelangt, finde sie keine Erholung, sondern müsse im Hause mithelfen, weil ja auch die Hausmutter, wie eine Statistik über die Arbeiterverhältnisse in München gezeigt habe, meist noch im Erwerb stehe. Man fühlt, ein wie tiefes Mitleid die Verfasserin mit diesen armen Mädchen empfindet, denen in erster Linie nur durch eine bessere Ausbildung, wie sie ja die jetzt allmählich in Entstehung begriffenen Fortbildungsschulen für Mädchen bezwecken, geholfen werden kann.

Der Fortbildungsschuldirektor A. Haese in Charlottenburg stellt uns „den Bürgersohn", und zwar hauptsächlich den der Kleinstadt vor und schildert die Gefahren, denen der letztere in der Großstadt so leicht unterliegt. Für diese, sowie zum Schutze der vom Lande in die Kleinstadt kommenden Jungen müsse mehr wie bisher geschehen, da ihnen niemand ratend und stützend zur Seite stehe. Private Tätigkeit nütze hier wenig, nur staatliche Aufsichts- und Verwaltungsmaßnahmen könnten hier Hilfe schaffen.

Ein Aufsatz über „Die Bürgerstochter" von Anna Schulze in Berlin steht zu den vorherigen im grellen Gegensatz. War bisher alles grau in grau gemalt, so ist die Schilderung, die die Verfasserin von der Bürgerstochter der mittleren und Unterbeamten, der angestellten Kaufleute, Techniker usw. entwirft, eine mehr rosige, uns voll befriedigende. Alle diese jungen Mädchen sollen nach der Verfasserin im allgemeinen eine gute schulmäßige Ausbildung für den gewerblichen Beruf genossen haben, mit gesunden Wünschen und praktischen Zielen ins Leben treten, weil sie Familien entstammen, in denen rechtes, besonnenes Streben ohne alle utopistischen Wünsche herrsche und in denen vor allen Dingen ein gesundes Familienleben bestehe.

Als sechster Aufsatz folgt eine Abhandlung über „den Gymnasiasten und Universitätsstudenten" von Prof. Dr. L. Curtius in Erlangen, über den ich am liebsten hier gar nicht sprechen möchte, da es mir an dieser Stelle unmöglich ist, alle die Übertreibungen, von denen die eine die andere geradezu übertrumpft, so zurückzuweisen, wie sie es verdienten. Daß der Verfasser sich zwar nur mit dem Studenten beschäftigt, der das Gymnasium absolviert hat — die Absolventen der Realgymnasien und Oberrealschule sind für ihn nur Mittelschüler, denen eben allen die feinere geistige Kultur fehlt, die man aus der Beschäftigung mit der antiken Welt gewinnt —, mag man ihm, dem Archäologen, zugute halten, wenn er aber sich zu der Behauptung versteigt, „das normale Produkt unserer Gymnasien sehe nach gar nichts mehr aus", „von sicherem geistigen Besitz sei nichts vorhanden", „der Student verfüge nur über die Kenntnis einer Sprache, die des Deutschen", „von der Kenntnis der Geschichte sei das 19. Jahrhundert aus — geschlossen ', „Charaktere würden auf dem Gymnasium überhaupt nicht gebildet", „das Gymnasium habe kein Ideal mehr" usw., dann mag der Verfasser noch sooft betonen, die scharfe Kritik seiner Zeilen sei nur eine Kritik der Liebe, niemand, glaube ich, wird und kann diese völlig unberechtigte und durch nichts zu rechtfertigende Kritik billigen, sie schießt weit über das hinaus, was man eine gerechte Kritik nennt, von einer Kritik der Liebe gar nicht zu reden. Eins nur gesteht er dem Gymnasiasten zu, was er den Realabiturienten auch noch abspricht, sie sollen

wenigstens ein sachliches, ökonomisches Arbeiten des begrifflichen Denkens besitzen, doch hilft ihnen dieses wenig, denn da der Professor nur eine einzige Behandlungsart seines Stoffes besitzt, eine rein wissenschaftliche, so kann der Anfänger dem Universitäts l e h r e r — der beileibe kein Erzieher sein will — nicht folgen. Hat er aber erst begriffen, was wissenschaftliche Arbeit ist, muß er auf sie verzichten, weil die Vorbereitung für das Examen ihn in Anspruch nimmt, bei der der Professor ihm nicht helfen kann, denn „Übersichten, Auszüge geben ist mit Recht unter der Würde eines Professors". Daher gibt es hier nur einen Weg der Besserung, ein sechsjähriges Studium. An anderer Stelle muß allerdings der Herr Verfasser zugeben, daß heute noch die deutschen Ärzte, Lehrer, Geistliche, Ingenieure in der Welt am höchsten mit bewertet werden, aber wem verdankt das deutsche Volk diese tüchtigen Männer? Der Schule nie und nimmer, wem also?

Daß der Aufsatz sich nicht nur in solchen Übertreibungen gefällt, sondern in ihm auch manches Beherzigenswerte enthalten ist, versteht sich von selbst, verliert aber durch die Art seiner Polemik an Wert. Daß ich hier nur darauf hingewiesen habe, wie wenig gerecht der Verfasser die Leistungen der höheren Schulen bewertet, wie sehr ihm der Blick abgeht für das, was unsere deutschen höheren Schulen nicht nur geleistet haben, sondern noch immer leisten, ist wohl von einem Schulmann nur zu erklärlich. Ich bedaure diesen Aufsatz — der meiner Meinung nach auch kaum in ein Werk für Jugendpflege hineinpaßt, da er so ganz aus dem Rahmen der übrigen, mit großem Verständnis geschriebenen, herausfällt.

Ein letzter Aufsatz endlich schildert „d i e h ö h e r e T o c h t e r". Auch hier hält sich die Verfasserin, Oberlehrerin Marie Martin aus Friedenau bei Berlin, nicht frei von Übertreibungen. Wenn unsere Mütter hier erfahren müssen, wie traurig einst ihr Los als höhere Tochter gewesen, wie sie sich „außer dem G e f a l l e n m ü s s e n auch noch einer zweiten Lebenslüge, der U n w i s s e n h e i t über die eigenen und natürlichen Aufgaben und die Zwecke der Natur", ausgeliefert haben, ich glaube, sie werden alle, ohne Ausnahme, lächeln, selig lächeln bei dem Gedanken an das große, tiefbefriedigte Frauenglück, das sie einst empfunden und durch das sie das Heim ihres Mannes, ihrer Kinder sonnig und hell gemacht haben. Glaubst du wirklich liebe Mutter der alten Generation, daß du deiner Tochter dein Heim sonnig gemacht habest? Nun, so lies „die höhere Tochter" von Fräulein Oberlehrerin Martin; dort heißt es: „Eine dunkle Wolke hängt über dem heutigen Mädchenleben und bedeutet gerade für die höhere Tochter (unserer Tage) eine besondere Gefahr. Das ist die Trennung ihres Gedankenkreises und ihrer entschiedenen Willensrichtung von der geistigen und sittlichen Welt der eigenen Mutter, die oft bei aller Liebe und allem energischen Streben von beiden Seiten nicht zu überbrücken ist." Und warum? Weil „die heutigen Mütter kein Urteil über die Aufgaben und Anstrengungen haben, denen sich die heutige Tochter unterziehen muß", weil nur „wenig Mütter den ruhigen Mittelweg zu finden wissen für die Stellung der studierenden Tochter im Leben des Hauses". Da ist es denn die Pflicht der Lehrerin, diesen Zwiespalt beseitigen zu helfen, sie ist dazu geeignet, „weil sie aus ihrem Jugendleben wohl die mannigfaltigen Ansprüche, die das Haus stellt, und auch die Arbeitslast kennt, die die moderne Berufsschule auf die Schultern der Tochter legt". Nun, was sagt Ihr lieben, alten, guten Mütter dazu?

Ärgert Euch nicht, weil Eine Euch nicht verstand. Ihr waret doch unser Ein und Alles, denn gerade Ihr waret es, die uns oft nur allein verstanden, und denen daher unsere innigste, wärmste Liebe weit über das Grab hinaus bis zu unserer eigenen letzten Stunde gehört! — Zum Schluß weist die Verfasserin noch auf die hohe Bedeutung der kräftigenden Körpererziehung hin.

Aus dem Gesagten sehen wir, welch reicher Inhalt, welche Fülle von Anregungen uns das erste Heft liefert. Und so dürfen wir wohl erwarten, daß auch die weiteren, für das eigentliche Gebiet der Jugendpflege weit wichtigeren, des Interessanten und Anregenden recht viel bieten werden. Es sei daher allen, die sich für die so wichtige nationale Aufgabe der Jugendpflege interessieren, auf das wärmste empfohlen.

Berlin. P. Mellmann.

Die Phantasie im Sprachunterricht.

Phantasie im Unterricht? — Ja, sitzen denn noch nicht genug Träumer auf all den Bänken von Sexta bis Prima? Haben wir Lehrer denn noch nicht genug Not mit dem Kampfe gegen diese launenhafte Göttin, die oft mit einem boshaften Lockruf all unser Mühen durchkreuzt? Könnten wir ihrer nur habhaft werden — gefesselt müßten wir sie zur Pforte hinausschleppen lassen, die Frevlerin. Macht sie doch selbst vor dem geheiligten Katheder nicht Halt, führt sie doch sogar den gestrengen Lehrer mitunter weit hinaus über Raum und Zeit und, was schlimmer ist, über die festen Schranken des Pensums hinweg! Und das in der nothaften Zeit der Kurzstunde, wo jeder Stundenschlag einen Stoßseufzer der Verzweiflung auslöst!

Mag man ihr, da nun einmal Goethe sie „seine Göttin" nennt, die zwei bis drei deutschen Stunden überlassen. Mag man es ihr nachsehen, wenn sie in der Homerstunde das hellenische Meer gar zu blau malt, das Notschiff des göttlichen Dulders uns gar zu deutlich vor die Augen rückt, in gar zu magischem Scheine dann Leukothea, die lichte Göttin, sich von den dunkelvioletten Wogen abheben läßt; wenn sie uns zittern läßt, weil die schaumgekrönte zischende Flutwelle den Helden an dem umbrandeten Felsengestade der Phäaken zu zerschmettern droht. Es sei ihr nachgesehen, wenngleich es dem Interesse an dem schönen Aoristus mixtus, den wir da gerade vor uns haben, unmöglich vorteilhaft sein kann.

Aber im Sprachunterricht, in der Grammatikstunde, da soll der kühle Verstand sein Zepter schwingen, und da mag sie uns gefälligst vom Halse bleiben. Da wollen wir wie bisher all die unruhigen Geister da vor uns mit eiserner Willenskraft auf einen Punkt lenken, da wollen wir mit Feuer und Schwert gegen alles kämpfen, was sie ins Nebelhafte ablenken und zerstreuen kann. Da soll uns der schöne Name Phantasie nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich hinter ihm unsere ärgste Feindin verbirgt.

Gemach, ihr Herren! Weshalb mißgönnt ihr der Göttin ihren Namen? Ist sie denn nicht in Wahrheit die Zauberin, die in „Erscheinung ruft", die da Leben, Bewegung und Wachsen aufweist, wo der herbe Verstand nur von unerbittlichen Gesetzen und starren Regeln weiß? Und mit dieser Zauberin wißt ihr im Unter-

richt von der Sprache nichts anzufangen? Ist denn die Sprache nicht voll von blühendem, schwellendem Leben? Und ihr seht in dem W o r t e nur das goldene Vließ, um das ihr euch wie kampfgeprüfte Argonauten abmüht, und nicht den munteren Widder, der Phrixus über Land und Meer davontrug?

Philologen, Freunde des Wortes, nennt ihr euch. Was ist denn das Wort? Mag Goethe uns die Antwort geben!

„Das Wort ist ein Fächer! Zwischen den Stäben
Blicken ein Paar schöner Augen hervor.
Der Fächer ist nur ein lieblicher Flor,
Er verdeckt mir zwar das Gesicht;
Aber das Mädchen verbirgt er nicht,
Weil das Schönste, was sie besitzt,
Das Auge mir ins Auge blitzt."

Das ist nun freilich eine Definition, mit der Frau Logik wenig anzufangen weiß; aber ist sie darum weniger wahr? Versuchen wir es doch einmal mit der geschmähten Phantasie! Wenn irgend jemand, so wird sie uns in die Seele des Mädchens blicken lassen, das sich da neckisch hinter dem Fächer verbirgt. Und vielleicht ist sie gar nicht so schlimm und gefährlich. Sie hat wohl mit ihrer Base, der Muse, nur den einen Mangel gemein, daß sie „zu begleiten, doch zu leiten nicht versteht". Geben wir ihr nur ein Ziel, eine Aufgabe, und sie wird uns eine treue Dienerin sein und uns nicht mehr in das Nebelhafte verlocken.

Mit dem vollklingenden Worte *corona* vermitteln wir dem Sextaner die Bekanntschaft der lateinischen Sprache. Wir benehmen ihm die ehrfurchtsvolle Scheu vor diesem fremden Gebilde und reden ihm von dem kostbarsten Kranze, den die Erde zu vergeben hat, von der Krone. Und indem wir ihm klar machen, wie der Kranz vom Zeichen des Schmuckes zum Zeichen der Würde geworden ist, führen wir ihn in Wahrheit ein in die wundersamen Geheimnisse der Sprachwissenschaft. In der Sekunda oder Prima werden wir ihm einst von der „Isolierung" als sprachlichem Prinzip reden, das die Krone von dem Kranz losgelöst hat. Inzwischen aber haben wir seiner Phantasie einen Spielball zugeworfen. Dieses Spiel jedoch lenkt ihn nicht ab, sondern macht ihn reicher. Wenn er nun den Kranz in den Haaren einer Braut sieht, wird ihm die Krone auf dem Haupte des Königs vor die Seele treten. Und vielleicht befällt ihn jetzt schon eine Ahnung, daß das Wort nicht etwas Totes ist, daß es lebt und wächst und sich wandelt. Wir aber lassen keine Gelegenheit vorüber, ihm schon als Sextaner dieses Ahnen zur Erfahrung werden zu lassen.

Man vergleicht gern das Wort mit einer Münze. Nun, eine Münze kann mit sehr verschiedenen Blicken angesehen werden. Der Verstand schaut sie an und fragt: Was bist du wert? Die Phantasie schaut sie an und freut sich an der Schönheit und Sinnigkeit ihrer Prägung. Der ersten Betrachtungsweise brauchen wir nicht mehr das Wort zu reden. Die Frage nach dem Wert des Wortes im Zusammenhang der Sprache ist das Hauptthema fast jeder Grammatikstunde. Um so nachdrücklicher wollen wir der Betrachtungsweise der Phantasie zu ihrem Rechte verhelfen. Sie soll uns damit behilflich sein, den grauen Nebel der Abstraktion zu

zerreißen, den der nüchterne Verstand mit seinen logischen Rechenexempeln über so manche Stunde verbreitet. Sie soll allen Schülern Freude am Wort und an der Sprache schaffen. Das kann der Verstand nicht. Die Freude, daß das Exempel stimmt, ist die einzige, die er schaffen kann. Und es liegt leider in der Natur der Sache, daß diese Freude oft nur spärlich verteilt ist auf den Bänken der Klasse und daß ihr jedesmal ein beträchtliches Gegengewicht die Wage hält.

Und wir haben doch die Freude nirgends so bitter nötig wie bei der Behandlung des spröden grammatischen Stoffes, für den wir erst mühsam das Verständnis des Schülers erringen müssen. Je jünger er ist, um so quälender sind abstrakte Erörterungen für ihn. Nicht dem Seienden, nicht der schönen Ruhe des Gesetzlichen, dem Werdenden, der Bewegung des Entstehenden gehört seine Neigung. Und wir können uns auch nicht oft genug daran erinnern, daß er in einer viel bunteren Welt lebt als wir, daß er in viel vertraulicherem und persönlicherem Verhältnis zu den sichtbaren Dingen steht als wir, die wir unwillkürlich hinter jedem Ding die Idee, den Zweck suchen.

Gerade diese Vorliebe für das Sichtbare, Greifbare teilt aber das Kind mit der Sprache, die die Objekte der sinnlichen Wahrnehmung sogar zu Symbolen des Geistigen erhebt. Und diese Verwandtschaft ist keine zufällige. Kommt doch die Sprache wie der Sänger aus „dem kindlichen Alter der Welt, da die Völker sich jugendlich freuten". Bei unserer Aufgabe also, den gewaltigen Kulturinhalt, der in der Sprache verborgen liegt, zu einem Teile wenigstens den Schülern mitzuteilen, kommt uns deren Interesse auf halbem Wege entgegen. Mit Feuereifer bemächtigt sich ihre Phantasie der mannigfachen Bilder, die wir ihnen auf den oft verblaßten, abgegriffenen Münzen des Sprachschatzes aufweisen. Der Lehrer, der einmal die Augen selbst der Kleinen hat aufleuchten sehen, wenn er ihnen das Geheimnis irgend eines unscheinbaren Wortes enthüllte und ihnen die lange Geschichte erzählte, die sich darin verbarg, der wird es nur schwer über das Herz bringen, ihnen und sich solche Freude zu versagen. Barbarisch der Lehrer, der es fertig bekommt, mit seinen Sextanern ‚*lego* — ich lese' durchzunehmen, ohne ihnen die Doppelbedeutung dieses Wortes im Lateinischen und Deutschen zu erklären, ohne ihnen von der ursprünglichen Art des Lesens, dem Auflesen der Buchenstäbchen (Buchstaben) zu reden. Hundertfach treten dem Lehrer auf allen Klassenstufen die Gelegenheiten entgegen, wo eine einfache Worterklärung tiefe Einblicke in die Kulturverhältnisse einer vergangenen Zeit gewährt. Für jeden Grad des Verständnisses wird er ohne langes Suchen Beispiele finden, die dem staunenden Schüler eine lange Entwicklung vor die Augen führen, wo er vorher nur ein gleichgültiges Wort sah.

Am dankbarsten wird ein solcher Appell an die Phantasie auf den Stufen empfunden werden, auf denen das Mechanische des Unterrichts notwendigerweise in den Vordergrund treten muß, z. B. beim Einüben der sogenannten unregelmäßigen Verben des Lateinischen und Griechischen in der Quinta und Tertia. Da bietet die Ableitung der Komposita und die Erklärung der Fremdwörter, die mit den besprochenen Verben stammverwandt sind, ein willkommenes Gegengewicht. Der vom straffen „Formenpauken" mitgenommene Verstand der Jungen erhält eine kurze Ruhepause, die Phantasie löst ihn ab. Der Spieltrieb wird durch die

oft überraschenden Bilder, die vor dem Geist der Schüler aufsteigen, befriedigt; und dabei halten wir sie bei uns fest an dem zuverlässigsten Bande: an ihrem Interesse. Die Erklärung der Fremdwörter ist aber zugleich ein Kampf gegen sie.

Auf den höheren Klassenstufen erweitert sich die Möglichkeit kulturgeschichtlicher Belehrungen im sprachlichen Unterricht noch durch den Vergleich zweier oder mehrerer Sprachen. Knapper und treffender können sich z. B. der nüchterne, mannhafte Römer und der leichte, lebensfreudige Grieche nicht charakterisieren als durch die Grußformeln *vale* (sei stark!) und χαῖρε (freue dich!). Wenn dem Obersekundaner das mittelhochdeutsche *künne* (= γένος) entgegentritt, werden wir ihn auf die Ableitung *küning*, „das Stammeshaupt", hinweisen und βασιλεύς (βαίνω und λαός), „den vor den Mannen Herschreitenden", und *rex*, den „Lenker", danebenstellen. Der verschiedene Ursprung der drei einander gleich gewordenen Größen erzählt ihnen von der Verschiedenheit der politischen Verhältnisse, die sich in ihnen niedergeschlagen haben.

Wenn wir aber in solcher Weise die Sprache als Kulturprotokoll aufweisen, erreichen wir mehr als eine bloße Beschäftigung der Phantasie und eine Bereicherung an kulturgeschichtlichen Einzelkenntnissen. Spielend im wörtlichsten Sinne legen wir so in unsern Schülern die wichtigste Grundlage aller sprachlichen Bildung, die Erkenntnis vom Wesen der Sprache. Von Anfang an lernen sie, in der Sprache, auch in der „toten", etwas Lebendiges zu sehen, das in ewigem Wachsen und Wandeln begriffen ist. Ein weiterer Gewinn ist die erhebliche Vergrößerung ihres Sprachschatzes in der Muttersprache. Denn bei der „Rückkehr zum Zeichen", die wir als Grundsatz für unsere Worterklärung aufstellten, werden wir oft genug auf treffende bildhafte Ausdrücke kommen, von denen der im Übungsbuch niedergelegte deutsche Sprachschatz nichts weiß.

Leider bilden ja die Wörterverzeichnisse der Übungsbücher für die unteren Klassen eher ein Hemmnis als eine Hilfe für die Entfaltung der reichen Kräfte der kindlichen Phantasie. Die traurige Phantasiearmut ihrer Verfasser, die so oft beklagt wird, zeigt sich meist auch in der Anlage des Vokabulars. Daß einige sich etwas von einer systematischen Zusammenstellung der Vokabeln nach Wortklassen, Deklinationen und Konjugationen beim Sextaner versprechen, sei ihnen verziehen. Dieser Irrtum richtet wenigstens keinen Schaden an. Schlimmer ist es, daß fast nirgends der Versuch gemacht wird, schon auf der untersten Stufe den Schüler zum richtigen Gebrauch eines Wörterbuches anzuleiten. Der Lehrer des Lateinischen in der Untertertia mag sich noch so redliche Mühe geben, mag noch so dringend seine Schüler mahnen, beim Aufsuchen der gewünschten Übertragung von der Grundbedeutung des lateinischen Wortes auszugehen — so lange die Jungen nur das e i n e Interesse haben, möglichst schnell das Richtige zu finden, wird seine Mühe vergebens sein. Die Voraussetzung für den richtigen Gebrauch des Wörterbuches ist eben das Interesse des Schülers an der Bedeutungsentwicklung des Wortes. Ist dies vorhanden, dann kann ihm das Wörterbuch allmählich das werden, was es sein kann und sein will: ein lehrreiches Lesebuch. Aber ein Interesse dürfen wir beim Tertianer nicht voraussetzen, wenn es nicht schon in dem Sextaner hervorgerufen ist. Und hier gerade zeigt sich eine

verhängnisvolle Lücke in dem pädagogischen Plan unserer Übungsbücher. Jetzt lernt der Sextaner

manus die Hand, die Schar,
munus das Geschenk, das Amt.

Ein geweckter Schüler — und wir sollen ja alle unsere Schüler „wecken" — wird in diesen Doppelbedeutungen, die scheinbar nichts miteinander zu tun haben, ein Rätsel sehen. Ist es wirklich eine zu große Belastung des Schülers, wenn wir ihm diese Rätsel lösen, indem wir im ersten Falle zwischen ‚Hand' und ‚Schar' ‚die Handvoll' einfügen und im zweiten Falle setzen

munus die Leistung, a) das Geschenk, b) das Amt?

Ebenso befremdlich ist es für die Kleinen, wenn sie zwei lateinische Wörter, z. B. *sacrificare* und *immolare* für den gleichen Begriff ‚opfern' lernen. Es ist nicht recht verständlich, warum das Übungsbuch die Schattierung der beiden Wörter nicht auch in der Übertragung zum Ausdruck bringt, zumal das Verbum *immolare* (mit Opfermehl bestreuen) das Bild des römischen Opfers plastischer gestalten hilft. Und wenn man dadurch eine Mehrbelastung befürchtet, nun dann streiche man getrosten Herzens den vierten Teil aller Vokabeln, mit denen der Sextaner jetzt überschüttet wird. Ist von dem Rest auch nur der vierte Teil ihm wirklich zum Erlebnis geworden, dann tritt er doch noch weit besser vorbereitet an die Lektüre heran.

Man wende nicht ein, daß damit eine Aufgabe dem Übungsbuche zugeschoben wird, die der Lehrer unabhängig von ihm lösen kann. Gewiß, die Unabhängigkeit des Lehrers vom Übungsbuch ist eine schöne Sache. Wohl dem, der in ihr ein Recht und eine Pflicht sieht! Gar manchen Stoßseufzer kann er sich ersparen. Es ist selbstverständlich, daß dem Lehrer die Besprechung der Wörter, die er lernen läßt, nicht erspart bleibt. Es genügt natürlich nicht, daß der Schüler die oben angegebenen Bedeutungen von *munus* sich einprägt; der Lehrer muß ihm klar machen, daß das Geschenk eine freiwillige, das Amt eine pflichtmäßige Leistung ist. Aber daß das Übungsbuch fast nichts weiß von den Aufgaben des Sprachunterrichts, von denen wir hier sprechen, das ist das Entscheidende. Es soll nicht verkannt werden, daß die Entwicklung unserer Übungsbücher immer deutlicher die Tendenz zeigt, auch der Phantasie der Schüler Rechnung zu tragen. Aber ihr Appell an die Phantasie liegt doch ausschließlich auf stofflichem Gebiet, also auf einem Gebiet, das mit dem Sprachunterricht an sich nichts zu tun hat. Als Hilfsmittel für diesen sind sie aber in erster Linie gedacht, und deshalb dürfen wir verlangen, daß sie sich schon bei den Elementen der Sprache an die Phantasie wenden und den Schülern durch ihre Vermittlung Freude am Schauen gewähren.

Freude am Schauen ist ein Einschlag in den Sprachunterricht, köstlich genug, um herzlich um die Freundschaft der Phantasie zu werben. Aber wenn wir sie recht leiten, tut sie noch mehr für uns. Sie kann unsern Schülern sogar Freude am Schaffen geben. Sie läßt nicht nur farbenprächtige, interessante Bilder aufsteigen, sie kann auch die mühselige Arbeit der Formenbildung zum glücklichen Spiel verklären. Sie verlangt dazu nur, daß an Stelle der trägen Ruhe des Bestehenden die frische Be-

wegung des Entstehenden tritt. Mit dem fertigen Schild des Achilles, so schön er ist, weiß sie wenig anzufangen, an dem Stück für Stück entstehenden aber hat sie ihre helle Lust. Es fragt sich für uns also, ob wir ihr zuliebe aus dem Gesetz der epischen Schilderung die pädagogischen Konsequenzen ziehen dürfen. Ich glaube, ja!

Wenn wir den Schülern der drei unteren Klassen des Gymnasiums die Augen geöffnet haben für das in der Sprache pulsierende Leben, dann dürfen wir ihnen in der Tertia im griechischen Anfangsunterricht ohne Gefahr einen weit tieferen Einblick in das Werden der Sprachformen geben, als bisher gewöhnlich geschieht. Die Klarheit und Durchsichtigkeit der griechischen Formenbildung fordert geradezu dazu heraus, die Elemente und Bildungsfaktoren der Sprache in ihrer nach strengen Gesetzen geregelten Bewegung zu zeigen. Es ist dazu nicht einmal besonders viel nötig. Eine Reihe von Bildungsgesetzen (Kontraktion, Dehnung, Angleichung der Konsonanten u. ä.), die bei der Konjugation doch gelernt werden müssen, brauchen nur weiter nach vorn gerückt zu werden, damit sie bei der Bildung der Deklinationsformen möglichst frühzeitig den Schüler vom Paradigma befreien. Rein gedächtnismäßiges Wiedergeben ist langweilig und verführt zu gedankenlosem Raten. Bauen, Entstehenlassen dagegen macht Freude. Wo es nur irgend möglich ist, soll der Lehrer deshalb nicht nur bei der Durchnahme der Formen, sondern konsequent auch bei der mechanischen Einübung nicht vom Paradigma, sondern von Stamm ausgehen. Er darf natürlich nicht mit philologischem Kleinkram seine Schüler belasten. Aber häufig wird er die Erfahrung machen, daß auch scheinbar recht unregelmäßige Wortgruppen den Jungen ohne Paradigma zu sicherem Eigentum werden können. Das beifolgende Beispiel mag dies zeigen.

Bildungsgesetze der ϝ-Stämme.

1. Vor σ und im Auslaut verschmilzt das ϝ mit dem ε des Stammes zu ευ (βασιλεϝ - ς > βασιλεύς, βασιλεϝ > βασιλεῦ, βασιλεϝ - σι > βασιλεῦσι). Zwischen Vokalen fällt es aus.

2. Es tritt nur die Kontraktion zu ει ein (βασιλεϝ - ι > βασιλεῖ, βασιλεϝ - ες > βασιλεῖς), in den übrigen Fällen wird die Endung gedehnt (βασιλεϝ - ος > βασιλέως, βασιλεϝ - ᾰ > βασιλέᾱ, βασιλεϝ - ᾰς > βασιλέᾱς).

Mag man über diese Art der Formenbildung streiten, daß sie wertvoller und dauerhafter ist als ein gedächtnismäßiges „Pauken", wird man zugeben müssen.

Auch hier könnten die Lehrbücher, ohne sich deshalb der Gefahr zu großer Gelehrsamkeit auszusetzen, viel anregender sein. Weshalb wird z. B. von dem Dasein und der Wirksamkeit des geheimnisvollen ϝ, das der Sekundaner allein schon zum Verständnis des homerischen Verses braucht, oft so ängstlich geschwiegen? Eine weitverbreitete Schulgrammatik gibt als Stamm zu οἶδα an: ἰδ, εἰδ, οἰδ. Daß der ursprüngliche Stamm von οἶδα aber ϝιδ heißt und daß dieses Perfektum zu dem regelmäßig vom Stamme ϝιδ gebildeten 2. Aorist εἶδον (ἔϝιδον) gehört, wird nicht verraten. Und der Hinweis auf den gleichen Stamm im Lateinischen (*video*) und Deutschen (wissen) fehlt natürlich auch. Die Gründe für diese Unterlassung sind um so weniger ersichtlich, weil jene Angaben nicht nur das Wissen des Schülers vertiefen, sondern auch ihm das gedächtnismäßige Einprägen der Formen erleichtern würden. Und wie einfach lassen sich außerdem hier von der

Formenlehre die Linien zur Syntax ziehen! Εἰδέναι mit der Grundbedeutung „gesehen haben" reiht sich ganz von selbst unter die Verben der Wahrnehmung ein und muß natürlich ihrer Konstruktion folgen. Zu Dutzenden lassen sich derartige Beispiele aufweisen, wo die Grammatik den Schülern nichts bietet als eine befremdliche „unregelmäßige" Form, während ein kurzer Hinweis genügen würde, das sprachliche Gebilde ihnen vertraut und interessant zu machen. Schreckbilder in grauer Unbeweglichkeit werden ihnen vorgeführt, mit denen das Gedächtnis sich dann abfinden mag; und doch würden ein paar Drucktypen mehr Leben und Farbe schaffen.

Es ist wirklich kein utopistischer Gedanke, daß man in der Untertertia schon wissenschaftlichen Sprachunterricht erteilen kann, ohne das nächste Ziel, die Sicherheit in den Formen, aus den Augen zu verlieren. Reichen wir nur getrost der vielgeschmähten Göttin Phantasie die Hand zum Bunde. Auch im Sprachunterricht wird sie halten, was ihr Name uns verspricht: Wunder über Wunder wird sie in Erscheinung rufen.

Burg. Wilhelm Fehse.

Abgerundete Zeugnisse.

Die Bestimmungen über die Zeugnisse zielen offenbar darauf hin, die gebrochenen Zeugnisse allmählich ganz abzuschaffen.*) Niemand wird leugnen, daß es sonderbar aussieht, wenn auf einem Zeugnis ein so wunderbar verklausulierter Satz steht, wie: „Trotz besserer Leistungen genügend" oder „bei geringeren Leistungen noch gut" oder wie die sprachlich und sachlich fast immer angreifbaren Ausdrücke lauten mögen. Man sieht ihn vor sich, den Schulmeister, wie er dasitzt, die Achseln zuckt, den Kopf links und rechts wiegt, schüttelt, die Feder eintaucht und wieder zurückzieht, um schließlich die Mißgeburt in die Welt zu setzen. Also weg damit! Entweder ist der Schüler genügend oder mangelhaft und damit fertig. Es gibt sogar Leute, die meinen, man könnte mit vier Noten auskommen: sehr gut, gut, genügend und nicht genügend. Das sind doch die Prädikate, die ich einem Menschen im gewöhnlichen Leben ausstelle, also muß ich auch in der Schule damit auskommen. Auch bei den Prüfungen kommt man damit aus.

Man vergißt bei diesem Schluß, daß die Zeugnisse in der Schule vor allem auch den Fleiß der Schüler anregen sollen, namentlich in den mittleren und unteren Klassen, und tatsächlich bilden sie jetzt so ziemlich das einzige Erfrischungsmittel, das dem Lehrer geblieben ist, da die Schüler, die hilflosen Kinder, recht sanft angefaßt werden müssen. Man stelle sich doch auf den Standpunkt des Schülers! Wie viele sind denn darunter, die unbekümmert um die äußeren Erfolge um der Sache willen arbeiten? Kann man das von einem jüngeren Schüler überhaupt verlangen? Wenn aber nur abgerundetete Zeugnisse gegeben werden dürfen, so wird der Kreis des Wortes „genügend" zu groß. Beispiel: In fünf schriftlichen Leistungen macht ein Schüler zusammen 17 Fehler. Er erhält das Zeugnis genügend. Ein anderer macht 34 Fehler. Auch er erhält noch genügend. Der Schluß, den der bessere Schüler daraus zieht, lautet: „Wenn mein Kamerad mit seinen 34 Fehlern

*) Aber nicht die deutlich charakterisierenden. Mtth.

das gleiche Zeugnis erhält wie ich mit meinen 17, dann kann ich mich für die nächste Zeit getrost zur Ruhe setzen, denn bis zu den 34 Fehlern habe ich noch einen sehr weiten Weg." Zugleich wird er über die Ungerechtigkeit des Paukers schimpfen. Wir wissen ja doch alle, wie die Schüler untereinander ihre Zeugnisse vergleichen: wie die Maikäfer sitzen sie zusammen, daß man meinen könnte, man hätte Gelehrte vor sich mit wertvollen Handschriften.

Sodann das Elternhaus mit allem was dazu gehört.

Ein Schüler hat ein schwaches genügend. Da sich dies auf dem Zeugnis nicht ausdrücken läßt, teilt der vorsichtige Klassenlehrer dem Vater diesen Umstand besonders mit. Der Brief erzeugt noch eine weitere Aufregung im Elternhaus, macht auch allerlei Mühe für den Lehrer, den Direktor, den Schuldiener, die Post, kostet Geld, aber der Vater weiß Bescheid. Er nimmt sich seines Sohnes geistig und körperlich an, es geht auch vorwärts, und in einiger Zeit teilt der Lehrer dem hoch erfreuten Vater mit, daß entschieden Fortschritte zu verzeichnen seien. Aber siehe da, das Zeugnis bleibt genügend. Kein Brief macht den Vater aufmerksam, daß dieses genügend im Gegensatz zu dem schwachen nunmehr ein starkes ist. Wollte der Klassenlehrer auch dies mitteilen, dann müßte er zu jedem Zeugnis einen dicken Kommentar verfassen, der dann wieder das Zeugnis unnötig, dagegen eine Schreibhilfe für den Lehrer nötig machen würde. Der Vater ist natürlich nicht wenig erbost, daß von all seiner Arbeit gar nichts zu sehen ist. Es ist ganz klar, der Lehrer wollte einfach nicht zugeben, daß aus dem Jungen etwas zu machen ist, wenn er richtig angefaßt wird, was er natürlich nicht verstanden hat. Der Schüler aber zieht wieder den Schluß, daß das Arbeiten doch keinen Zweck habe bei der Ungerechtigkeit der Pauker, was dem Vater und der Schule die Arbeit nicht gerade erleichtert.

Ganz schlimm aber wird es, wenn die Versetzung in Frage kommt. Nehmen wir wieder einen Schüler mit schwachem genügend. Nur wenige Väter werden sich sagen lassen, daß das genügend im Handumdrehen zu mangelhaft werden kann. Da helfen auch oft Briefe nicht. Genügend ist genügend, wozu sich denn die Freude verderben lassen, man hat mit den schlechteren Zeugnissen gerade genug zu tun. Nun verschlechtert sich der Junge ein wenig, und nach dem Beispiel vom Tropfen und Eimer wird aus genügend mangelhaft, und der Junge bleibt sitzen. Jetzt kann aber einer das Gruseln lernen. Urahne, Großmutter, Mutter und Kind greifen zu den Waffen. Dieser Kerl von einem Pauker. Einfach perfide ist sein Betragen. Er hat es ganz deutlich darauf abgesehen, den armen Jungen hereinzulegen, weil er ihn nun einmal nicht leiden kann, wenn auch kein Mensch weiß, warum. Da gibt er ihm noch vor kurzem genügend, bloß um ihn sicher zu machen und aus der Klasse herauszubringen. Hätte man nur eine Ahnung gehabt, dann hätte man mit ihm gearbeitet. Aber jetzt bleibt er wegen 2—3 Fehlern, die er mehr gemacht hat, als im Halbjahr vorher, um ein ganzes Jahr in seinem Leben zurück. Es ist geradezu himmelschreiend.

Auch bei den anderen Zeugnissen höherer Art muß man berücksichtigen, daß es einem Schüler recht schwer wird, von genügend auf gut zu kommen, und wenn ihm der Lehrer auch sagt, daß er Fortschritte gemacht habe, so ist es doch für Lehrer und Schüler schmerzlich, daß das Zeugnis immer gleich aussieht.

Die angegebenen Schwierigkeiten würden erheblich kleiner, wenn wir statt der Stufen von 1—5 die Stufen von 1—10 hätten, wie dies an nicht preußischen Schulen der Fall ist. Um die Zeugnisse in Worten auszudrücken, gebraucht man den Bindestrich, den man „bis" ausspricht. Das ist nicht gerade ideal, aber ich bin überzeugt, daß es unsern Sprachkünstlern mit der Zeit gelingen würde, dafür einfachere und schönere Ausdrücke zu finden.

In der Zwischenzeit würde das Schema so lauten:

1 = sehr gut
2 = sehr gut — gut
3 = gut
4 = gut — genügend
5 = genügend
6 = genügend — mangelhaft
7 = mangelhaft — genügend
8 = mangelhaft
9 = mangelhaft — nicht genügend
10 = nicht genügend

In manchen Schulen werden sogar noch die Prädikate, die weniger hervorgehoben werden sollen, in Klammern gesetzt, also z. B. gut — (genügend). Das scheint auch bei mir überflüssig, aber die Einführung der 10 Stufen statt der alten 5 würde mir den Unterricht wesentlich erleichtern.

Steglitz. W. von Hauff.

Die biologische Unterweisung an unseren höheren Schulen.

I. Bedeutung.

Das Prinzip der Arbeitsteilung, das in der Stufenfolge organischer Entwicklung so deutlich zutage tritt, ist auch für den Werdegang sozialer Vervollkommnung maßgebend. Das hervorstechendste Merkmal unserer modernen Kultur ist eine außerordentlich weitgehende Differenzierung der Einzelleistungen, aus deren Zusammenwirken sich erst der Eindruck höchster Zweckmäßigkeit ergibt. Es ist gar kein Zweifel, daß auch alle weiteren Fortschritte sich in derselben Richtung bewegen werden. Ist uns mit dem weiteren Ausbau des Spezialistentumes schon die Gewähr für eine kulturelle Hebung geboten? Nein! Vielmehr steigert sich täglich die Gefahr, daß infolge der Vielheit der Organe die Gesamtwirkung ins Stocken gerät. Das kann nur vermieden werden, wenn dem Streben nach Spezialisierung ein solches nach Generalisierung parallel läuft. Also nicht das Glied ist für den Staatsorganismus am wertvollsten, das zu der vollkommensten Einzelleistung befähigt ist, sondern dasjenige, welches außer der Vertiefung ins einzelne und kleine sich auch noch am besten den Blick für die Einordnung seiner Arbeit in den Gesamtbau gewahrt hat. Die Bedeutung der letztgenannten Fähigkeit ist in dauerndem Wachsen begriffen. Die Pflicht der Selbsterhaltung und Selbstförderung stellt den Staat vor die Aufgabe, Vorkehrungen für eine gesunde

Weiterentwicklung zu treffen. Es muß also in erster Linie dafür Sorge getragen werden, daß die Auswahl und Handhabung der Bildungsmittel für die heranwachsende Jugend möglichst viele Bürgschaften für die Zukunft bieten. Mit anderen Worten: je mehr unser wissenschaftliches und wirtschaftliches Leben in feinste und allerfeinste Fäserchen aufgelöst wird, um so mehr müssen die verbindenden, vereinigenden und vereinfachenden Kräfte und Fähigkeiten geweckt und gestärkt werden. Die Bildung, die unsere höhere Schule vermittelt, muß ein Gegengewicht darstellen gegenüber der außerordentlichen Einschränkung, die sich der Blick später im Spezialberufe gefallen lassen muß, sie muß das geistige Band liefern, durch das der einzelne die Tausende der ihn umdrängenden Sonderbestrebungen zu verknüpfen imstande ist. Wenn jemals das Bedürfnis nach allgemeiner Bildung dringend und unabweisbar war, so ist das heute der Fall.

Ganz entsprechend der oben angedeuteten Proportionalität zwischen Spezialisierung und Generalisierung hat der Begriff der allgemeinen Bildung eine fortwährende Reinigung und Befreiung von unwesentlichen und mehr zufälligen Bestandteilen erfahren. Besonders lehrreich ist nach dieser Richtung hin die Entwicklung der Realschulen gewesen.*) Die ersten Gründungen dieser Art, die von Christoph Semler (1708) und mit mehr Glück von Johann Julius Hecker (1747) ins Leben gerufen wurden, verleugneten in keiner Weise ihren Fachschulcharakter. Lediglich zu bestimmten praktischen Berufen sollten sie die Vorbildung geben, danach war auch der Lehrbetrieb in ihnen zugeschnitten. Aber es zeigte sich nur zu deutlich, daß den realistischen Anstalten, solange sie diese Tendenz vertraten, keine Lebenskraft und Daseinsberechtigung innewohnte. Erst als sie durch August Gottlob Spilleke (1812) auf eine völlig neue Grundlage,**) nämlich auf die Grundlage humanistischer, d. h. rein menschlicher Bildung gestellt wurden, gelangten sie zu einer glänzenden Entwicklung, die sie heute schon dazu befähigt, mit den Gymnasien in einen erfolgreichen Wettstreit einzutreten.

Für alle unsere höheren Schulen, humanistische wie realistische, gilt als unverrückbares Ziel die Vermittlung der Fähigkeiten und des Wissens, die es dem Menschen ermöglichen, sich weiterhin nicht nur die für seinen Spezialberuf erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, sondern die ihn vor allem befähigen, ein verständiges und nützliches Mitglied des sozialen Verbandes zu werden.***) Mit Recht hat man diese Vereinigung von körperlichen, geistigen und sittlichen Fähigkeiten als „allgemeine Bildung" bezeichnet.

Längst aber sind wir über die Zeiten hinaus, in denen man unter „allgemeiner Bildung" eine bestimmte Summe von positiven Kenntnissen verstand. Nicht

---

*) Vgl. J. Norrenberg: Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands. Leipzig und Berlin 1904, p. 44—56.

**) Nach Spillekes Ansicht fällt den Realschulen die Aufgabe zu, „die Freiheit der Bildung, geübte Denkkraft und den Sinn für das Heilige und Große" zu fördern.

***) „Die höheren Schulen sollen dem heranwachsenden Menschen eine Summe von Kenntnissen und Fähigkeiten liefern, wie er sie als allgemeine Grundlage für sein späteres Leben brauchen kann." Max Verworn: Beiträge zur Frage des naturwissenschaftl. Unterrichtes an den höheren Schulen. Jena 1904, p. 2.

das Wissen kann und darf ausschlaggebend sein, sondern das Können, die Gebrauchsfähigkeit der geistigen und sittlichen Kräfte, die eben nur auf Grund gewisser tieferer Einsichten erworben werden können. „Der erziehende Unterricht soll den Menschen befähigen, die Kraft des Verstandes und des Willens fortan in Beruf und Leben selbständig zu betätigen und zu entwickeln, und ihn anleiten zu denken, was wahr, zu fühlen, was schön und zu wollen, was gut ist.“*)

Wir haben also mit aller Sorgfalt darüber zu wachen, daß das hohe Ziel der Allgemeinbildung an allen höheren Lehranstalten möglichst vollkommen erreicht werde. Dazu ist es aber erforderlich, die Unterrichtsstoffe derartig auszuwählen, daß an ihrer Hand eine Entwicklung und Stärkung aller wichtigen geistigen Funktionen möglich ist. Und weiter ist darauf Bedacht zu nehmen, daß die Methodik jedes Faches in der Weise ausgestaltet werden muß, daß jedesmal der spezifische Bildungswert zur vollen Geltung kommt.

Es unterliegt nun gar keinem Zweifel, daß heutzutage die Zahl der möglichen Bildungsmittel eine außerordentlich große ist. Wir müssen uns aber auf jeden Fall davor hüten, wahllos eine beliebige Menge von Lehr- und Lerngebieten herauszugreifen. Die Folge wäre: geistige Hypertrophie, Zersplitterung, Verflachung, geistiges Unvermögen! Auf Grund reiflicher Überlegung und praktischer Erprobung muß eine Auswahl getroffen werden, eine Auswahl, die erstens die Schulung aller Seiten menschlicher Geistestätigkeit ermöglicht, die zweitens die für unser heutiges Kulturleben besonders wertvollen Fähigkeiten auch in besonders hohem Maße zu entwickeln vermag,**) und die drittens nur die Stoffgebiete berücksichtigt, die besser als alle anderen in der gewünschten Richtung zu wirken imstande sind.

Es gilt also die schwere Aufgabe, aus der Unzahl der möglichen Bildungselemente die notwendigen herauszufinden. Das gegenwärtige Geistesleben der Menschheit kann sicherlich nur verstanden werden als das Produkt einer langen Entwicklungsreihe. Die Begriffe, Vorstellungen, Empfindungen, ja selbst die sittlichen Werte, in denen wir uns heutzutage heimisch fühlen, sind geworden. Der jugendliche Geist, der befähigt werden soll, nicht nur das Erbe der Väter verständnisvoll in sich aufzunehmen, sondern es auch weiter auszubauen, muß also ohne Zweifel mit der Kulturgeschichte der Menschheit und insbesondere der des eigenen Volkes, mit dem Werdegang von Sprache und Sitte, mit den hohen Gütern der Kunst und Literatur, mit den wertvollen Errungenschaften moderner Hygiene und Technik bekannt gemacht werden. Aber das alles reicht noch nicht aus! Weder die intensive Beschäftigung mit den Geisteswissenschaften noch die Kenntnis der äußeren Erfolge der Naturwissenschaften vermag eine allseitige Bildung zu gewährleisten. Man muß nämlich nicht nur gelernt haben, den Inhalt über-

*) C. Kruse: Zeitschrift für Gymnasialwesen.

**) „Nicht mehr Wissen, sondern besseres Wissen! Also muß das den heutigen Kulturforderungen weniger entsprechende Bildungsmaterial Unterrichtsstoffen weichen, die dem modernen Kulturleben mehr angepaßt sind. Haben doch die Schulen die Aufgabe, den Menschen für das Leben zu erziehen, wie es in der Gegenwart ist und nicht, wie es in der Vergangenheit war.“ Max Verworn: l. c. p. 15.

lieferter Begriffe richtig zu erfassen und mit ihm richtig zu operieren, sondern man muß es vor allem gelernt haben, auf welchem Wege der Menschengeist einzig und allein imstande ist, sich neue Begriffe selbständig zu erarbeiten. Mit anderen Worten: das Verständnis der fundamentalen Bedeutung, die die induktive Erforschung der Dingwelt in unserem Zeitalter der Naturwissenschaften einnimmt, die Fähigkeit, richtig und treffend zu beobachten und die Beobachtungen sachgemäß zu verknüpfen, die Fähigkeit, kritisch zu sichten, objektiv zu urteilen und logisch zu denken — das alles sind Erfordernisse, die für jeden Gebildeten, welchen Berufes er auch sein mag, in gleicher Weise unerläßlich sind. Obwohl nicht geleugnet werden soll, daß auch die Geisteswissenschaften bis zu einem gewissen Grade in der angedeuteten Richtung zu wirken vermögen, so ist es doch andererseits über jeden Zweifel erhaben, daß kein anderes Unterrichtsfach die in Betracht kommenden Geistesfähigkeiten in so grundlegender, vollkommener und vielseitiger Weise zu fördern imstande ist als die Naturwissenschaften. Sie müssen daher einen notwendigen und unerläßlichen Bestandteil jeglicher Bildung ausmachen, mag diese im übrigen beschaffen sein, wie sie will. Nun gut, höre ich zur Antwort, dann wollen wir Physik und Chemie mehr als bisher berücksichtigen, aber nicht noch eine neue Disziplin in die oberen Klassen eindringen lassen.*) Ja, wenn die Lösung so einfach zu finden wäre! Zwar soll der große erziehliche und bildende Wert des Physik- und Chemieunterrichtes in keiner Weise angezweifelt oder herabgesetzt werden, aber trotzdem ist mit Entschiedenheit darauf hinzuweisen, daß diese Lehrgegenstände für sich allein niemals allen gestellten Anforderungen gerecht werden können. Dieser Überzeugung hat unter anderen Max Verworn, der bekannte Bonner Physiologe, zu mehreren Malen beredten Ausdruck gegebn. Er sagt**): „Der Hauptpunkt in der Verbesserung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf den höheren Schulen scheint mir aber in der Ausgestaltung des biologischen Unterrichts zu liegen. Die biologischen Fächer beschäftigen sich mit dem kompliziertesten Objekt, sie sind daher auch am meisten berufen, gerade die höheren geistigen Fähigkeiten zu entwickeln, die Geschicklichkeit im Überblicken und Erfassen komplizierter Verhältnisse, die Gewandtheit im Kombinieren und Erkennen von Beziehungen und Zusammenhängen.“ An einer anderen Stelle sagt derselbe Autor:***) „Im übrigen suche ich das Lehrziel in der Entwicklung der Fähigkeit, kompliziertere und in fortwährender Veränderung begriffene Verhältnisse analysieren, auffassen, und das Ineinandergreifen einzelner Vorgänge in einem Komplex sowie die Folgen der Abhängigkeit in bezug auf das Gesamtgeschehen in einem veränderlichen System übersehen zu können. Die Übung in dieser Fähigkeit besitzt einen ganz außerordentlichen erzieherischen und praktischen Wert; denn überall im täglichen Leben, im großen wie im kleinen, im Organismus des Staates wie des speziellen Wirkungs-

*) Vgl. K. Fricke: Der biolog. Unterricht in den oberen Klassen der höh. Schulen und die Kritik des Meraner Berichts. N. u. Sch. VI 1907, p. 385—402, 440—453.

**) Max Verworn: l. c. p. 11.

***) l. c. p. 13—14.

kreises treten dem Menschen derartige veränderliche Systeme entgegen, die er übersehen, die er richtig erfassen, in die er zweckmäßig handelnd eingreifen muß. Der Mensch kann sich nicht genug üben in der gewandten Betrachtung und Behandlung solcher Verhältnisse. — Der Schüler wird daran gewöhnt, scheinbar unveränderliche und wegen ihrer stabilen äußeren Form fest und starr erscheinende Systeme als in fortwährendem Wechsel begriffen zu betrachten, er wird daran gewöhnt, dem Wechsel, der Veränderung Rechnung zu tragen, er wird daran gewöhnt, durch planmäßiges Eingreifen die Vorgänge in bestimmter Richtung zu beeinflussen und zu beherrschen. Alles das sind Fähigkeiten, die er im späteren Leben täglich verwenden kann, Betrachtungsweisen, die ihm einen verständnisvollen Überblick über seinen Lebenskreis ermöglichen und ihn überall in die Lage versetzen, ‚über der Situation' zu stehen."*)

Wir können also getrost behaupten: Ohne genügende Berücksichtigung der Biologie ist keine zeitgemäße Allgemeinbildung denkbar! Diesem Gedanken etwa wollte Friedrich Paulsen Ausdruck verleihen mit seinem bekannten Worte:**) „Ohne Biologie kein Verständnis der philosophischen Probleme und ihrer Lösungen."***)

Wir leben in einer Zeit, in der die Naturwissenschaften beinahe jährlich ungeahnte Erfolge erringen, in der die Technik von Triumph zu Triumph fortschreitet, in der die elementaren naturwissenschaftlichen Kenntnisse ein unentbehrliches Rüstzeug beinahe für jeden Beruf geworden sind. Aus dieser Lage der Dinge wird sehr häufig der Satz abgeleitet, daß um ihrer praktischen Verwertbarkeit willen viel größeres Gewicht auf die Erarbeitung positiver Kenntnisse im naturkundlichen Unterrichte gelegt werden müsse. Immer wieder hört man die Forderung, die Schule müsse es sich angelegen sein lassen, dem zukünftigen Mediziner, Naturwissenschaftler und Techniker den Übertritt in das Spezialstudium zu erleichtern dadurch, daß sie ihm die wichtigsten Kenntnisse für den späteren Beruf mit auf den Weg gäbe. Gegen eine derartige Beweisführung müssen wir entschieden Verwahrung einlegen. Die höhere Schule soll und darf keine Vorbereitungsanstalt für bestimmte Berufe sein.†) Ihr kann es nur obliegen, die geistigen Fähigkeiten zu entwickeln, die für das Verständnis unserer Kultur und unseres Lebens maß-

---

*) Ich kann es mir nicht versagen, an dieser Stelle auch noch die trefflichen Worte Wehrmanns — eines Nicht-Biologen — zu zitieren. Er sagt: „Wo könnten wohl anderswo die Übungen des Beobachtens, des Vergleichens, des Schließens, des Zusammenfassens so vollkommen angestellt werden wie hier? Wo kann so die höchste und edelste wissenschaftliche Fähigkeit ausgeübt werden, sich bescheiden der Wahrheit unterzuordnen, die man gefunden und erkannt hat, auch wenn sie dem, was man vorher vermutet oder gewünscht hat, geradezu entgegensteht!" Wehrmann: Oberrealschule und humanistische Bildung. Zeitschr. f. lateinlose höhere Schulen. XIII, p. 13.

**) Friedrich Paulsen: Die Biologie im Unterricht der höh. Schulen. N. u. Sch. I 1902, p. 21.

***) „Ein solcher Unterricht kann in bezug auf allgemeine Geistesbildung nicht durch den Unterricht in irgend einem anderen Fache ersetzt werden." F. Mühlberg: Die Möglichkeit der Durchführung des naturhistorischen Unterrichts in den oberen Klassen des Gymnasiums. N. u. Sch. I 1902, p. 115.

†) Vgl. die 5. Hamburger These!

gebend sind. Wenn nun auch tatsächlich die Erwerbung eines umfangreicheren naturwissenschaftlichen Wissens unter allen Umständen angestrebt werden muß, so ist darin doch keineswegs die Hauptaufgabe einer zeitgemäßen Bildung zu erblicken. Unendlich viel bedeutungsvoller ist — das kann gar nicht oft genug gesagt werden — der geistige Gehalt der Naturwissenschaften. Ihre Forschungsmethoden, ihre Probleme, ihre Ideen, die gewissermaßen unser ganzes geistige Leben durchtränken, sind in erster Linie ausschlaggebend. Naturwissenschaftlich denken lernen, darum handelt es sich! „Nicht im Stofflichen ist der Bildungswert der Naturwissenschaften zu erblicken, sondern in der bewußten Anwendung der nur ihnen eigentümlichen Arbeitsmethoden auf die Dingwelt,*) in der Schärfung und Verfeinerung unseres Wahrnehmungsvermögens, in der zuverlässigen Anleitung zur Begriffsbildung und zur logischen Verknüpfung der Erfahrungstatsachen, in der Erziehung zum vorurteilsfreien, kritischen Denken. Sicherlich wird der biologische Unterricht nicht dadurch an Schätzung und Bedeutung verlieren, daß er obendrein auch noch imstande ist, wirklich wertvolle, für das praktische Leben verwendbare, für das Verständnis des wirtschaftlichen und sozialen Strebens und Ringens unserer Zeit absolut notwendige Kenntnisse zu vermitteln.“**)

II. Ziel.

Haben wir die Bedeutung, die dem biologischen Unterrichte zukommt, klar erfaßt, so kann es nicht schwer fallen, die Ziele zu formulieren, denen unsere gesamte Unterweisung dienstbar gemacht werden soll. Vor allem wird es darauf ankommen, die spezifischen Bildungswerte der Biologie, die in gleichem Maße keinem anderen Unterrichtsfache zukommen, absichtlich in den Vordergrund zu rücken. Nach drei Seiten hin muß sich gemäß unserer Auffassung die erziehliche und bildende Wirkung des Naturkundeunterrichtes erstrecken, nämlich nach der formalen Seite, der sachlichen und der ethisch-ästhetischen. ***)

Die formale Seite, der wir ausdrücklich die bei weitem größte Bedeutung zuschreiben, besteht darin, daß der Schüler es lernt, klar, scharf und objektiv die Dinge und Erscheinungen ins Auge zu fassen, sie dann sachlich, ohne vorgefaßte Meinung und ohne Phantasterei vergleichend zusammenzufassen und schließlich unter fortwährender Kritik der eigenen Sinnestätigkeit und aller sonstigen Fehlermöglichkeiten zur Abstraktion allgemeiner Gesetzmäßigkeiten überzugehen. Derartige Übungen dürfen sich aber keinesfalls nur auf die isolierbaren

*) Nicht um ein einzelnes Spezialfach handelt es sich, sondern um ein großes, selbständiges Forschungsgebiet, das seine eigenen Forschungs- und Arbeitsmethoden hat, in die einen Einblick zu gewinnen heutzutage ein unentbehrliches Glied der menschlichen Bildung ist, ganz abgesehen von der aktuellen Bedeutung, die vielen Zweigen der Biologie in nicht geringerem Maße zukommt als ihren Schwesterwissenschaften Physik und Chemie.“ R. v. Hanstein: Biologie u. Schule. Verhandl. d. Ges. deutsch. Naturf. u. Ärzte 1912, p. 3.

**) Erich Leick: Die biologischen Schülerübungen. Eine Einführung in ihr Wesen, ihre Geschichte, ihre Bedeutung und ihre Handhabung. Leipzig 1909, p. 28.

***) Vgl. die 2., 3. und 4. Hamburger These!

und verhältnismäßig leicht zu übersehenden physikalischen und chemischen Prozesse beziehen, sondern müssen auch auf die ungleich komplizierteren, einer rein chemisch-physikalischen Deutung vorläufig nicht zugänglichen Lebenserscheinungen angewendet werden, die in stetem Wechsel, steter Veränderlichkeit und sinnverwirrender Mannigfaltigkeit an unserem Auge vorübergleiten. Gerade weil hier die Handhaben für eine restlose Enträtselung völlig fehlen, ist ja die Biologie zum Tummelplatze exzentrischer Spekulationen und unheilvoller Verstandesknebelungen geworden. In diesem Gelände muß der Geist eingeritten werden, wenn er nachher nicht bei jeder Unebenheit des Bodens straucheln soll.

Während auf der Unterstufe das ruhende Objekt im Mittelpunkte der Betrachtung steht und dem Abstraktionsprozesse keine allzu großen Schwierigkeiten entgegensetzt, handelt es sich in den mittleren und oberen Klassen um die ungleich schwierigere Ökonomie der Organismen und des gesamten Naturhaushaltes. Hier erst kommt mit voller Klarheit zum Ausdrucke, daß auch die biologischen Wissenschaften dieselben Wege der Forschung benutzen wie die exakten, daß das Experiment das unentbehrlichste Hilfsmittel zur Erarbeitung tieferer Einsichten ist, daß die Induktion allein nicht genügt, sondern daß ihr die Deduktion auf dem Fuße folgen muß. Diese Deduktion muß aber mit allergrößter Vorsicht vollzogen werden, besitzt allein für sich keine Beweiskraft, sondern bedarf der unausgesetzten Verifikation durch zweckmäßig ausgeführte Versuche. Damit gelangen wir zu dem großen heuristischen Werte der Hypothese und lernen zu gleicher Zeit den prinzipiellen Unterschied zwischen den empirisch gefundenen Tatsachen und den gemutmaßten Erklärungen verstehen und würdigen. Ferner zeigt sich, wie unvollkommen und engbegrenzt unsere Erkenntnisfähigkeit ist, wie weit wir in allen Naturwissenschaften von letztsinnigen Erklärungen entfernt sind, wie wir froh sein müssen, wenn es uns durch unsere sogenannten Erklärungen gelingt, zahlreiche gleichartige Erscheinungen unter einem Gesichtspunkte zusammenzufassen und dadurch den Ablauf der Prozesse bis zu einem gewissen Grade im voraus zu bestimmen. Jetzt erst kommt zum Bewußtsein, daß der so viel benutzte Begriff der „Zweckmäßigkeit" oder „Erhaltungsmäßigkeit" im wissenschaftlichen Sinne keine teleologischen Unterschiebungen verträgt, sondern ausschließlich einen Komplex von Beobachtungstatsachen zum Ausdrucke bringen soll, dessen Auflösung mindestens für den Augenblick nicht erreichbar ist. Wer wollte leugnen, daß ein in diesem Sinne geleiteter biologischer Unterricht auf der Oberstufe überaus wertvolle, ja ich möchte sagen unentbehrliche Grundlagen für eine gesunde Weltanschauung zu liefern vermag,*) die sich nicht, wie so häufig, auf einige herausgerissene Kenntnisse stützt, sondern auf eine tiefere Einsicht in das Wesen der Dinge! Es braucht nicht gesagt zu werden, daß auf diesem Wege der mit Recht geforderten philosophischen Propädeutik sehr erhebliche Dienste geleistet werden können.**) In diesem Zusammenhange sei auch der Worte Adolf

*) Vergl. R. v. Hanstein: Biologie u. Schule. Verhandl. d. Ges. deutsch. Naturf. u. Ärzte 1912.

**) Ich verweise besonders auf die Arbeiten von August Schulte-Tigges und von Bastian Schmid.

Harnacks gedacht, die er an den fünften internationalen Zoologenkongreß richtete: „Die Wissenschaft ist unendlich, und darum kann jede Disziplin als Mittelpunkt derselben betrachtet werden. Es scheint mir aber, daß Ihre Wissenschaft im besonderen Sinne eine zentrale ist; denn von der einfachsten und elementarsten Beobachtung des Tierkörpers und des Tierlebens steigt sie auf zur Tierpsychologie und geht damit zu den sogenannten Geisteswissenschaften über.“*)

Tritt auch das sachliche Ziel, wie mir scheinen will, weit hinter dem formalen zurück, so muß ihm doch keine geringe Aufmerksamkeit zugewendet werden. Vor allem ist darauf Bedacht zu nehmen, daß das gesamte Lehrgebäude von unten auf ein einheitliches Gefüge erhält. Zunächst werden wichtige und typische Naturobjekte der heimatlichen Umgebung einer eingehenden Betrachtung und Beobachtung unterworfen, und zugleich die einfachsten und augenfälligsten Lebenserscheinungen ihrem äußeren Verlaufe nach festgestellt. Dann folgt Stufe für Stufe eine Erweiterung der Formenkenntnisse mit besonderer Berücksichtigung ihrer gruppenweisen Zusammengehörigkeit. — Aber auch das biologische Wissen wird zielbewußt ausgebaut und vertieft.**) Dieselben Prozesse können auf den verschiedensten Unterrichtsstufen Gegenstand der Behandlung sein, nur muß jedesmal einerseits die Zergliederung und Analysierung, andererseits die Verknüpfung mit dem Lebensganzen vollständiger werden. Schließlich betrachten wir in den oberen Klassen eingehend die komplizierten Prozesse des Stoffwechsels, das einheitliche Zusammenwirken der Organe im Körper, die Anpassung jedes Organs an seine Funktion und jedes Individuums an seine Umwelt, die Beziehungen der Lebewesen zur unorganischen Natur und zueinander, den Zusammenschluß aller Lebensfaktoren zum Naturganzen, das sich somit gewissermaßen als ein Organismus höherer Ordnung darstellt.***) Während die sorgfältige Beobachtung des Werdens und Vergehens der Organismen zur Erkenntnis der Hauptstufen ihrer ontogenetischen Entwicklung führt, zeigt uns das Studium der Schichtenfolge im Baue der Erdrinde und die vergleichende Betrachtung der Petrefakten die wichtigsten Abschnitte der Erdgeschichte und damit auch der phylogenetischen Entwicklung. Aus den Tatsachen heraus erwächst so als einigendes und zusammenfassendes Prinzip der Gedanke einer stufenweisen, durch unermeßliche Zeiträume sich erstreckenden Entwicklung, die das Leben des Einzelnen in gleicher Weise umfaßt wie das Leben der gesamten Natur. Wohlgemerkt: keine dogmatischen Lehrsätze sind hier am Platze, sondern lediglich die klare Darlegung der tatsächlichen Verhältnisse, die mit Notwendigkeit auf die besagte Erklärungsmöglichkeit hindrängen.

Und alle die derart in unserer Hand gesammelten Fäden lassen sich nun beinahe mühelos anknüpfen an die eigenartige und überaus vollkommene Orga-

---

*) Vergl. auch R. v. Hanstein: l. c. p. 4.

**) „Auf jeder Stufe soll der botanische Schulunterricht getragen und durchdrungen sein von biologischen Gesichtspunkten.“ W. Detmer: In Verworns Beiträgen zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen. Jena 1904, p. 35.

***) Junge verlangt: „Erkenntnis der Natur als eines durch innere Kräfte bewegten und belebten Ganzen“.

nisation unseres eigenen Körpers, so daß mit einem Schlage zahlreiche Vorgänge, die bisher unverständlich waren, in einem völlig neuen Lichte erscheinen. Welch bedeutsames Ziel winkt auch hier wiederum dem naturgeschichtlichen Unterrichte! Jeder Biologe, der nur einigermaßen erfolgreich seine Schüler zu leiten verstand, weiß, mit welchem Interesse und mit welch dankbarem Bemühen sich die Mehrzahl von ihnen in derartige Gedankengänge hineinarbeitet. Schon daraus geht hervor, daß das sachliche Ziel unseres Unterrichtes dem Bildungsbedürfnis unserer Zeit durchaus entgegenkommt. Wie zutreffend und beherzigenswert sind die Worte Detmers:*). „Es ist unwürdig eines Gebildeten, nichts oder doch so gut wie nichts von all' jenen wunderbaren Vorgängen zu wissen, die ihn ununterbrochen umgeben, die sich täglich vor seinen Augen abspielen, die sein Dasein beherrschen und die Grundbedingungen für seine Existenz ausmachen. Einsicht in die Zusammenhänge des Naturgeschehens ist ganz insbesondere für jeden wissenschaftlich Gebildeten erforderlich; denn ohne diese Einsicht mangelt jede sichere Grundlage zur Beurteilung des modernen Lebens überhaupt, der wissenschaftlichen, philosophischen, ja selbst der künstlerischen Bestrebungen der Gegenwart. Auf das Verständnis der Naturzusammenhänge muß hier das Hauptgewicht gelegt werden."

Aber weder mit der ganz unersetzlichen geistigen Schulung, die bei richtiger methodischer Handhabung erreicht werden kann, noch mit den in jeder Beziehung unentbehrlichen Kenntnissen, die sie zu vermitteln imstande ist, ist der hohe Wert biologischer Unterweisung völlig erschöpft.

Die liebevolle Beschäftigung mit der Natur schärft unser Auge für ihre zahllosen Schönheiten im großen und im kleinen. Der ästhetische Sinn für Farben und Formen wird geweckt und entwickelt. — Allerdings ist mit Entschiedenheit davor zu warnen, die Schüler etwa absichtlich auf derartiges hindrängen zu wollen; ästhetisches Empfinden läßt sich eben nicht „andozieren"**) und auch nicht mit Gewalt erzwingen.***) „Führen wir sie nur recht tief in das Verständnis der Natur ein; denn mit dem Verständnis der Natur wächst auch die Freude an ihr; das ästhetische Urteil wird sich dann schon selbst bilden."†) Mehr gesunde Sinnenfreudigkeit täte unserer Jugend sehr not, damit in späteren Jahren das hastende, unruhvolle und oft so kleinliche Erwerbsleben ihnen nicht eine der allerschönsten Naturgaben völlig zerstöre. Wohl dem, der die schönen Worte Gottfried Kellers immer zu beherzigen versteht:

„Trinkt, o Augen, was die Wimper hält,
Von dem gold'nen Überfluß der Welt."

Auch Detmer wünscht eine möglichst vollkommene Auswertung unseres Faches

---

*) W. Detmer: l. c. p. 32.

**) Vgl. Otto Schmeil: Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. 5 A. Stuttgart 1905, p. 44.

***) Das versuchen Kießling und Pfalz in ihrem Lehrbuche. Durchaus berechtigt ist die scharfe Kritik Schmeils: l. c. p. 42—44.

†) Vgl. Otto Schmeil: l. c. p. 44.

nach dieser Richtung hin. Er sagt:*) „Der botanische Unterricht ist im höchsten Maße dazu geeignet, den ästhetischen Sinn bei unserer Jugend zu wecken. Es sollte weit mehr, als es zu geschehen pflegt, in der Schule auf die wunderbare Schönheit der Pflanzenwelt und den unerschöpflichen Formenreichtum, den die schaffende Natur hervorzubringen vermag, hingewiesen werden; dadurch erschlösse man vielen Menschen eine Quelle reicher Lebensfreude!"

Aber noch mehr! Die Beschäftigung mit der Natur macht nicht nur verständiger und weitblickender, sie macht auch b e s s e r.**) „Ein intimes Verhältnis zur Natur, wie ein solches für viele Schüler gerade durch einen intensiven und verständnisvoll geleiteten botanischen (natürlich auch allgemein biologischen) Unterricht gewonnen werden kann, wird nicht ohne bedeutsamen Einfluß auf Gemüts- sowie Herzensbildung des Menschen bleiben, vielfach ebenso seine ethischen und religiösen Anschauungen vertiefen und ihn zu einer freieren, vorurteilsloseren Lebensauffassung befähigen." Diesem Gedanken gibt auch die 4. Hamburger These in klaren Worten Ausdruck. Es heißt dort: „In e t h i s c h e r Beziehung weckt der biologische Unterricht die A c h t u n g vor den Gebilden der organischen Welt, das Empfinden der Schönheit und Vollkommenheit des Naturganzen, und wird so zu einer Quelle reinsten, von den praktischen Interessen des Lebens unberührten Lebensgenusses. Gleichzeitig führt die Beschäftigung mit den Erscheinungen der lebenden Natur zur Einsicht von der Unvollkommenheit menschlichen Wissens und somit zu i n n e r e r B e s c h e i d e n h e i t."

Das mag genügen, um zu zeigen, welche hohen Ziele sich auch nach dieser Richtung hin der biologische Unterricht gesteckt hat.

III. U m f a n g.

Ist man von der großen Bedeutung durchdrungen, die der Biologie im Rahmen einer zeitgemäßen Allgemeinbildung zugesprochen werden muß, und hat man ferner die mannigfachen Ziele, denen wir unsere Unterweisung dienstbar machen wollen, ihrer ganzen Tragweite nach erfaßt, so muß nunmehr die Frage erörtert werden, welcher U m f a n g der Naturkunde im Lehrplane einzuräumen ist. Zunächst: ist eine gründliche Behandlung der Biologie auch an unseren G y m n a s i e n notwendig oder nicht? Die Antwort muß entschieden „ja" lauten. Doch die Wichtigkeit des Gegenstandes mag eine etwas breitere Ausführung rechtfertigen. Da, wie wir gesehen haben, die Biologie einen wesentlichen Bestandteil jeglicher Bildung ausmachen muß, so kann sie auch niemals als ein Reservat der realistischen Anstalten betrachtet werden. Und doch ist ein derartiges Verlangen mehr als einmal laut geworden. Es handelte sich dann beinahe immer um Leute, die die altehrwürdige Tradition der Gymnasien gewahrt wissen möchten. Jede Schulgattung, so hält man uns entgegen, soll doch die ihr innewohnende E i g e n a r t recht vollkommen zum Ausdruck bringen. Und die Eigenart des Gymnasiums besteht nun doch einmal in der starken Betonung der sprachlich-historischen

*) W. Detmer: In Verworns Beiträgen zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichtes an den höheren Schulen. Jena 1904, p. 32.

**) W. Detmer: l. c. p. 32.

Fächer. Wer wollte das leugnen! Aber diese Betonung darf nicht derartig sein, daß die anderen wichtigen Disziplinen gar nicht zur Geltung kommen; denn dann müßten wir das Wort „Eigenart" in „Einseitigkeit" umwandeln. Mit welch' gutem Beispiele geht da die Oberrealschule voran! Sie stellt anerkanntermaßen die Pflegestätte der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung dar und wendet trotzdem auf fast allen Klassenstufen mehr als die Hälfte ihrer Stunden den sprachlich-historischen Studien zu.*) Ein Gleiches wollen wir von den Gymnasien gar nicht einmal erwarten, es soll uns ein bescheidenes Plätzchen an der Sonne genügen. Man komme uns nicht mit dem wohlfeilen Einwande, die Naturwissenschaften hätten durch ihre geringen Erfolge in den Schulen bisher ihre Daseinsberechtigung im Lehrplane noch nicht erwiesen. „Dort bei den Sprachen die Tradition, von jeher hinlänglich Zeit und Raum zur Entfaltung und zur Beobachtung der Resultate, hier bei dem naturwissenschaftlichen Unterricht (insonderheit dem biologischen) die nicht einmal zur Aneignung der dürftigsten Elemente genügende Stundenzahl. Wie, wenn das Verhältnis ein umgekehrtes gewesen wäre? Wenn die Naturwissenschaften ihre einzelnen, die fabelhafte Vielseitigkeit des Geteslebens in Anspruch nehmenden Disziplinen durchzubilden Gelegenheit gehabt hätten? Würde man auch dann noch von den Erfolgen eines jetzt in der Obertertia erstickenden Faches geringfügig denken?"**) Es sei noch einmal gesagt: Die Eigenart der humanistischen Gymnasien soll in keiner Weise beeinträchtigt werden, sondern im Gegenteil, es soll dafür Sorge getragen werden, daß „durch geringfügige, dem Geiste einer neuen Zeit entsprechende Reformen die hohe erziehliche Wirkung der alten Sprachen den nachfolgenden Generationen um so sicherer erhalten"***) werde. In demselben Sinne äußerte sich Geheimrat Dr. v. Böttinger in seiner Rede im Abgeordnetenhause am 25. Februar 1908. „Wir wollen an den Gymnasien nicht rütteln, sie sollen bestehen bleiben. Aber wir sind überzeugt, daß, wenn auf den Gymnasien auch diese Unterrichtszweige eingerichtet werden, daselbst auch neues Leben und neues Licht verbreitet würde. Die Gymnasien würden darunter nicht leiden, sondern nur Nutzen davon haben." Und auch die Worte Friedrich Dannemanns, die sich in seinem vortrefflichen Werke über den naturwissenschaftlichen Unterricht finden, sollen an dieser Stelle nicht übergangen werden. Er sagt:†) „Für das Gymnasium kann man nur hoffen, daß es den Naturwissenschaften die Tore weiter öffnet, wenn es seine alte Bedeutung für das geistige Leben unserer Nation behalten will." Man vergesse vor allen Dingen doch nicht, daß auch die Geisteswissenschaften, die in den letzten hundert Jahren von den Naturwissenschaften und ihren Forschungsmethoden so weitgehend beeinflußt und so vielfach befruchtet worden sind, durch einen sachgemäßen Biologieunterricht nur gewinnen können. Daß es heutzutage immer noch Leute gibt, denen Utilitarismus und Natur-

*) Vergl. R. v. Hanstein: Biologie und Schule. Verhandl. d. Ges. deutsch. Naturf. u. Ärzte 1912, p. 13..

**) Bastian Schmid: Der naturwissenschaftliche Unterricht. Leipzig 1907, p. 45.

***) Erich Leick: Die biologischen Schülerübungen. Leipzig 1909, p. 29.

†) Friedrich Dannemann: Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage. Hannover u. Leipzig 1907, p. VIII—IX.

wissenschaften gleichbedeutend erscheinen, denen der hohe idealistische Wert naturwissenschaftlicher Bildung niemals zum Bewußtsein gekommen ist, denen die Arbeit des Gelehrten am Schreibtische vornehmer und wertvoller erscheint als die Arbeit des Forschers im Laboratorium, das gerade haben wir den Gymnasien zu verdanken.*) Solange diese Anstalten so sehr in der Überzahl sind, und solange gewisse Berufsklassen noch immer so gut wie ausschließlich eine gymnasiale Vorbildung genießen, müssen wir mit aller Entschiedenheit darauf bestehen, daß das Reformwerk auch hier zur vollen Durchführung komme. „Nicht der spätere Techniker, Naturwissenschaftler und Mediziner bedarf in so hohem Maße einer naturwissenschaftlichen Vorbildung auf der Schule — für ihn bedeutet das Fehlen einer solchen nur eine kleine Einbuße an Zeit, sondern vielmehr der spätere Jurist, der Theologe, der Verwaltungsbeamte, der Sprachler.“**) Ein gut Teil der Zerrissenheit und Unstetheit im Geistesleben unserer Tage, die Schroffheit seiner Gegensätze, die Verschwommenheit seiner Ziele, der Mangel an Objektivität und Klarheit im Denken und Handeln, engherziges und unkluges Festhalten am Althergebrachten auf der einen Seite, überschwängliches und überhastetes Vorwärtsdrängen auf der anderen, das alles sind mehr oder weniger Folgen unserer einseitigen Schulbildung.***) „Allseitige Gebrauchsfähigkeit des Geistes muß für uns die Losung heißen, um davor bewahrt zu sein, daß die führenden Stellen im Staate von Männern eingenommen werden, die nur die eine Seite der Dinge zu sehen imstande sind. Gerade der einseitig Beanlagte muß es lernen, auch die Interessensphären, die ihm fern liegen, in ihren Fundamenten zu verstehen und sie gerecht zu beurteilen.“†)

Wir wenden uns nunmehr der Frage zu: reicht der nach den bestehenden Lehrplänen der Naturgeschichte zugewiesene Raum zur Entfaltung aller ihrer Kräfte aus oder nicht? Wer sich recht vergegenwärtigt, welch große Bedeutung dem biologischen Unterrichte für die allgemeine geistige Schulung sowie für das Verständnis der geistigen Strömungen unserer Zeit zukommt, wer weiter bedenkt, wie mannigfaltige und unentbehrliche Ziele durch die theoretische und praktische Unterweisung verfolgt werden, der wird unschwer die Antwort auf unsere Frage finden. „Ein Gebiet menschlicher Geistestätigkeit, das unser ganzes Kulturleben so mannigfach beeinflußt, kann von der höheren Schule nicht ausgeschlossen oder

---

*) Vergl. R. v. Hanstein: Biologie u. Schule. Verhandl. d. Ges. deutsch. Naturforscher u. Ärzte 1912, p. 11.

**) Erich Leick: Die biologischen Schülerübungen. Leipzig 1909, p. 30. — „Nicht für die Ausbildung von naturwissenschaftlichen Fachmännern, sondern gerade für die Ausbildung aller derjenigen, die nicht eine naturwissenschaftliche oder medizinische Berufsart wählen, ist eine Ausdehnung des naturwissenschaftlichen Lehrstoffes auf den höheren Schulen zu fordern. Unser Kulturleben ändert und entwickelt sich rapid. Suchen wir mit der Auswahl des Lehrstoffes für die Schulen seinen Anforderungen nachzukommen.“ Max Verworn: Beiträge usw. Jena 1904, p. 3—4.

***) „Nur dadurch (Einführung der Biologie) kann der beklagenswerten Einseitigkeit, die zurzeit den Unterricht sowohl auf Gymnasien wie auf Realschulen beherrscht, ein Ende gemacht werden.“ Johannes Reincke auf der Hamburger Naturforscherversammlung 1901.

†) Erich Leick: l. c. p. 31.

nur auf deren untere Stufe beschränkt werden."*) Daß man sich auch an leitender Stelle der Dringlichkeit und Berechtigung unserer Wünsche, die auf die Ausdehnung des Unterrichtes auf die oberen Klassen abzielen, nicht hat verschließen können, geht zur Genüge aus den bekannten preußischen Ministerialerlassen vom 19. März 1908 und vom 4. November 1910**) hervor. Die Hamburger Thesen von 1901 geben unserem Standpunkte klaren Ausdruck. Es heißt in ihnen:***) „Der gegenwärtige naturgeschichtliche Unterricht kann dieses Ziel nicht erreichen, weil er von der Oberstufe ausgeschlossen ist, und weil die Lehre von den Lebensvorgängen und den Beziehungen der Organismen zur umgebenden Welt erfahrungsgemäß nur von Schülern reiferen Alters verstanden wird, denen die physikalischen und chemischen Grundlehren bereits bekannt sind.†) Aus diesen Gründen ist es dringend notwendig, daß der biologische Unterricht an den höheren Lehranstalten — mit etwa zwei Stunden wöchentlich — durch alle Klassen geführt werde, wie es früher am Realgymnasium der Fall war."

Ganz besonders möchte ich noch betonen, daß die völlige Auswertung des Unterrichtsstoffes nach der formalen Seite, so wie wir es weiter oben eingehend dargelegt haben, nur dann möglich ist, wenn die Schüler bereits eine gewisse geistige Reife besitzen,††) und wenn man in der Lage ist, sie zu einer selbständigen Betätigung im Laboratorium anzuleiten. Daß aber ein gedeihliches praktisches Arbeiten mit Schere und Skalpell, mit Lupe und Mikroskop nur bei Schülern der oberen Klassen zu erreichen ist, versteht sich eigentlich von selber.

Max Verworn — und mit ihm wohl jeder einsichtige Biologe — hält es daher für unvermeidlich, sogar den Schwerpunkt der biologischen Unterweisung auf die mittleren und oberen Klassen zu verlegen.

Trotzdem sind wiederholentlich Stimmen laut geworden, die den gesamten Unterrichtsstoff, selbst im ungefähren Umfange der Meraner Pläne, in den wenigen Stunden der Unter- und Mittelstufe erschöpfen zu können glaubten†††.)

---

*) R. v. Hanstein: Biologie u. Schule. Verhandl. d. Ges. deutsch. Naturf. u. Ärzte 1912, p. 3.

**) U II 668 (Zentralblatt 1908, p. 500) und U II 2365 (Zentralblatt 1910, p. 884).

***) 6. und 7. These!

†) „Auf den Gymnasien sollen in der Unter-Tertia die Grundzüge der Pflanzenphysiologie behandelt werden; aber wie kann das möglich sein, da die Schüler noch absolut keine chemischen Kenntnisse haben!" W. Detmer: In Verworns Beiträgen zur Frage des naturwissenschaftlichen Unterrichtes an den höheren Schulen. Jena, 1904, p. 36.

††) „Darum fordern wir mehr biologischen Unterricht, vor allem für die reifere, denkkräftigere Jugend der oberen Klassen! Dann wird auch mehr wahre Bildung bei uns einkehren, zu deren vornehmsten Kennzeichen Verständnis für die lebendige Welt und ihre Gesetze gehört." Prof. Dr. Heincke, Hamburg 1901.

†††) J. B. Hübler: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Bd. 17, p. 257. — Tiebe: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Bd. 18, p. 65. — Quossek: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen Bd. 18 (Heft 1). — Rudolf Burckhardt: Biologie und Humanismus. Jena 1907. — A. Messer: Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preußischen Gymnasialwesens von 1882—1901. Leipzig 1901.

Derartige Behauptungen sind schwer verständlich, besonders wenn sie aus dem Munde eines Fachmannes stammen; denn sie haben eine völlige Verkennung der eigentlichen Ziele des biologischen Unterrichtes zur Voraussetzung. Im übrigen haben die Ausführungen der unten genannten Autoren eine scharfe Zurückweisung erfahren durch Karl Fricke, Heinrich Fischer und G. Schäffer.*) Ganz richtig bemerkt der letztgenannte: „Die Überschätzung der Leistungsfähigkeit in den Mittelklassen geht offenbar Hand in Hand mit einer Unterschätzung des biologischen Unterrichtsstoffes. Nur so ist es erklärlich, daß man meint — abgesehen von einigen späteren Begrenzungen im Physik- und Chemieunterricht — alles Wünschenswerte bereits im naturgeschichtlichen Unterrichte der Unter- und Mittelklassen erledigen zu können.“**) Um nicht in den Verdacht zu kommen, hier nur als Fachmann rücksichtslos pro domo zu sprechen, rufe ich einen Gewährsmann herbei, dem wohl keiner Voreingenommenheit gegen philologische Studien vorwerfen wird, Friedrich Paulsen. Er tritt mit beredten Worten für eine Ausdehnung des biologischen Unterrichtes auf unseren höheren Schulen ein und fährt dann fort:***) „Das Leben ist das Problem, das im Mittelpunkte aller wissenschaftlichen Forschung und alles philosophischen Nachdenkens steht, es ist das Problem der Probleme. Hier berühren sich Materie und Seele, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften. Die Konstruktion der Tatsache des Lebens ist darum entscheidend für die Weltanschauung überhaupt. Hier scheiden sich die großen Richtungen des Materialismus und Idealismus. Und daher ist die Kenntnis der Tatsachen, um deren Konstruktion hier gestritten wird, die Voraussetzung für das Verständnis aller Philosophie. — Der lange Prozeß, den man Geschichte der Philosophie nennt, kann nicht verstanden werden ohne Einsicht in diesen Punkt“. Und wer wollte nun etwa behaupten, daß derartige Erörterungen mit halbwüchsigen Knaben erfolgreich durchgeführt werden könnten, oder daß Fragen von so grundlegender Wichtigkeit für den Gymnasiasten überflüssig seien? Wir müssen also unsere wohldurchdachten Forderungen an dieser Stelle wiederholen: Durchführung der Biologie durch alle Klassen unserer höheren Lehranstalten und Ausdehnung der Unterweisung auch auf die Oberstufe der Gymnasien!

Es soll nicht geleugnet werden, daß die praktische Durchführung dieser Forderungen mit ganz erheblichen Schwierigkeiten verknüpft ist. Ist man aber von ihrer Notwendigkeit durchdrungen, so müssen sich schließlich auch Mittel und Wege zu ihrer Verwirklichung finden. Diese namhaft zu machen, kann un-

---

*) Karl Fricke: Der biologische Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen und die Kritik des Meraner Berichts. Natur und Schule. Bd. 6. 1907, p. 385—402, 440—453. — Karl Fricke: Der biologische Unterricht in den oberen Klassen. Erwiderung. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Bd. 19. 1908, p. 193—195. — Heinrich Fischer: Zwei symptomatische Urteile. Natur u. Schule. Bd. 4. 1905, p. 139—140. — Vgl. auch Erich Leick: Die biologischen Schülerübungen. Leipzig 1909, p. 35—36. Hier auch die genaueren Literaturangaben!

**) G. Schäffer: Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Bd. 21. 1909, p. 11.

***) Friedrich Paulsen: Natur und Schule. Bd. 1. 1902, p. 21.

möglich alleinige Aufgabe des Naturwissenschaftlers sein, da hier ja die verschiedenartigsten Interessen miteinander verknotet sind. Die Frage ist außerdem für den Augenblick noch nicht dringend, da uns keineswegs darum zu tun ist, schon in allernächster Zeit in den sicheren Hafen fester Normen und amtlicher Vorschriften einzulaufen. Wir stehen innerhalb eines Uebergangsstadiums, das keiner künstlichen Brutwärme bedarf, sondern vermöge der ihm innewohnenden Berechtigung von selber in die Bahnen einer gesunden Entwicklung einmünden wird. „Es muß ein allmählicher Übergang angestrebt werden, der sich erst nach und nach in festere Formen gewöhnt. Erst heißt es dort, wo die Verhältnisse günstig liegen, Versuche machen, Erfahrungen sammeln und die Meinungen in Rede und Gegenrede klären. — Darum keine Übereilung! Ein junger Keim will gepflegt sein. Lehrer, denen das neue Gebiet fernliegt, die sich vielleicht nur gezwungen des „Eindringlings" annehmen, können mehr schaden als nützen. Anstalten, deren Leiter kein Interesse an Neuerungen hat, deren Kollegium vom Werte der Biologie nicht überzeugt ist oder gar widerstrebt, sind kein Nährboden für solche Versuche. Wenige Jahre fleißiger Arbeit, und wir sind um vieles weiter."*) Zunächst gilt es, mit allen verfügbaren Mitteln darauf hinzuwirken, daß eine größere Zahl tüchtiger Biologen an unseren höheren Lehranstalten Anstellung findet. Mit steigender Nachfrage wird auch der Zugang zum Studium ein größerer werden. Zugleich muß dafür Sorge getragen werden, daß auch die Vorbereitung auf der Universität nach vielen Richtungen hin eine Verbesserung erfährt. Nur so gewinnen wir Garantien für die Zukunft und bewahren uns davor, daß gelegentliche Mißerfolge im Unterrichte zu prinzipiellen Schäden aufgebauscht werden.

Ich unterlasse es, an dieser Stelle bis ins einzelne gehende Vorschläge für den Umfang der biologischen Belehrung auf den verschiedenen Unterrichtsstufen zu machen. Derartige Spezialfragen würden aus dem Rahmen einer allgemeinen Übersicht herausfallen und gehören außerdem vor das Forum des Fachmannes.

IV. Wege.

Wie die Form eines Organs durch seine Funktion bedingt wird, so wird die methodische Darbietung eines Unterrichtsstoffes durch die Lehrziele bedingt. Viele Wege zur Erwerbung stofflichen Wissens sind möglich. Da uns aber in erster Linie daran liegt, den Stoff so zu verarbeiten, daß gewisse geistige Tätigkeiten dabei nachhaltig geübt werden, so müssen wir mit Bedacht die Wege einschlagen, die uns den reichsten Gewinn versprechen. Obenan steht für uns der Satz: Dem biologischen Unterrichte muß von der ersten Stunde an alles ferngehalten werden, was nur Wortwissen ist und nicht auf einer klaren, durch die eigene Sinnestätigkeit erworbenen Anschauung beruht. Es handelt sich also nicht darum, über die Dinge zu reden, dem Schüler interessante Beziehungen vorzudozieren, sondern es handelt sich darum, dem Schüler die Objekte selber vor Augen zu stellen, ihn anzuleiten, seine Sinne richtig zu gebrauchen und das Wahrgenommene ohne Zutat und ohne Verlust seinem Bewußtsein einzuverleiben. Es mag manchem auf den ersten Blick sehr leicht erscheinen,

*) Erich Leick: Die biologischen Schülerübungen. Leipzig 1909, p. 24.

eine solche klare, unverfälschte Anschauung im jugendlichen Geiste zu erwecken. Das ist aber keineswegs der Fall, wir müssen vielmehr feststellen, daß selbst viele gebildete Leute ein nur sehr unvollkommen entwickeltes Wahrnehmungsvermögen besitzen. Man höre doch nur die Klagen zahlreicher Universitätslehrer,*) wie wenig die jungen Mediziner und Naturwissenschaftler imstande sind, sich mit den einfachsten Objekten abzufinden. Das sind Lücken in der geistigen Schulung, die bei den genannten Berufen besonders hervortreten, da sie hier nachträglich ausgefüllt werden sollen. Dieselben Lücken sind bei Vertretern anderer Berufe ebenso vorhanden, werden aber bei ihnen fast niemals beseitigt, so daß sie zeitlebens als höchst bedenklicher Mangel zutage treten. Abhilfe schafft in erster Linie ein richtig geleiteter, umfangreicherer biologischer Unterricht.

Wie soll die Beobachtungsfähigkeit erzwungen und geprüft werden? Durch die Darstellung, die sprachliche und bildliche Darstellung! Damit haben wir eine weitere Richtlinie für unseren Unterricht. Das Geschaute muß in einfachster sprachlicher Form zum Ausdrucke gebracht werden. Man glaube aber nicht etwa, daß uns mit dem bloßen Nachsprechen beim sogenannten „Antworten im Satze" geholfen ist. Der Schüler muß selbständig seine Beobachtung in die sprachliche Form kleiden lernen. Noch schwieriger ist die Gewöhnung an die bildliche Darstellung. Hier muß der Lehrer zunächst gründlich Hilfe leisten, er muß nach und nach die Augen daran gewöhnen, das Wichtige vom Unwichtigen, das Typische vom rein Zufälligen zu unterscheiden, er muß die Hand anleiten, den Kernpunkt der Beobachtung im Schema festzuhalten. Es handelt sich dabei — wohlgemerkt — nicht um die künstlerische Wiedergabe, die ein für allemal Ausfluß besonderer Beanlagung bleibt, sondern um eine anerziehbare Fähigkeit. Auch diese Gesichtspunkte verdienen die allergrößte Beachtung.

Was wir bisher ausführten, bezog sich lediglich auf die morphologische Erfassung der Naturdinge. Bei ihr dürfen wir aber keineswegs schon Halt machen. Wir schreiten fort, indem wir die Beobachtungen nunmehr miteinander vergleichen und auf Grund der Übereinstimmungen oder Abweichungen klassifizieren. Wenn schon die geschilderten Tätigkeiten im Unterrichte der ersten Schuljahre den breitesten Raum einnahmen, so gesellt sich ihnen doch noch etwas Unentbehrliches hinzu, das ist das „denkende Erfassen der Erscheinungen", das in der Ermittlung kausaler Beziehungen seine höchste Aufgabe erblickt. Damit kommen wir zu der Forderung, den Unterricht von Anfang an „biologisch" zu gestalten. Früher betrachtete man Tier und Pflanze nicht anders als ein Mineral,**) es waren starre, unveränderliche, voneinander unabhängige Dinge, deren Wesen völlig erschöpft schien, wenn man sie beschrieb und in ein System einordnete. Jetzt folgt der Frage nach dem „Wie" sofort die Frage nach dem „Warum". Nur auf diese Weise ist es möglich, die belebte Natur wirklich verstehen und genießen zu lernen, nur so kann das geistige Band gefunden werden, das uns davor bewahrt, tausend zusammenhanglose

*) Helmholtz, Verworn, Hertwig, Chun.

**) Vgl. Otto Schmeil: Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. 5 A. Stuttgart 1905, p. 38.

Einzelheiten mühsam unserem Gedächtnisse einzuprägen. Aber man sei vorsichtig und unterschätze die Schwierigkeiten einer solchen Darbietung nicht. Sonst geschieht es nur zu leicht, daß wir die eine Art des Verbalismus vermeiden, dafür aber in die andere verfallen. Was der Schüler nicht zu überblicken vermag, das bleibt für ihn angelernter Ballast. Und selbst sehr einfache Beziehungen können nur dann verstanden werden, wenn man eine richtige Anschauung von den durch die Außenverhältnisse bestimmten Lebensbedingungen und den dem Organismus eigentümlichen Lebensbedürfnissen besitzt. Beides kann aber nur durch die Beobachtung vermittelt werden, und zwar häufig nur durch die Beobachtung in der freien Natur selbst. Daraus ergibt sich als dringende Forderung, die Schüler, so häufig wie nur irgend möglich, in Feld und Wald hinauszuführen und sie hier zur zielbewußten Aneignung einer lebensvollen Naturanschauung hinzuleiten.*) Man lasse sich aber im Vertrauen auf den so erworbenen Schatz von Vorstellungen nicht etwa verleiten, das Objekt im Unterrichte zurückzusetzen und es nur noch zur Bestätigung vorangegangener Konstruktionen zu verwenden. Das wäre nicht nur methodisch unklug, sondern auch wissenschaftlich geradezu falsch. Zunächst gilt es immer, das vorliegende Objekt in allen seinen Teilen anschaulich zu erfassen, und dann erst kann der Zusammenhang zwischen dem Geschauten und den aus der Beobachtung bekannten Daseinsbedingungen aufgedeckt werden.**) Der umgekehrte Weg führt zu der berüchtigten Sherlok-Holmes-Methode, die von Walther Schoenichen***) eingehend beleuchtet worden ist, und für die der naturkundliche Unterricht im allgemeinen keinen Raum haben darf.

Schon der Philanthropist Joachim Heinrich Campe verlangte, daß der Schüler „mit der Natur handgemein werde". Er ging dabei von der ganz richtigen Voraussetzung aus, daß das flüchtige Anschauen eines Gegenstandes nicht ausreicht, um ihn in allen seinen Qualitäten zum Eigentume der sinnlichen Wahrnehmung und der nachschaffenden Vorstellung zu machen. In meiner Abhandlung über die „biologischen Schülerübungen" habe ich mich über diesen Punkt eingehender geäußert. Dort heißt es:†) „Wie wird sich nun in der Hauptsache das Lehrverfahren gestalten müssen, um zu einer systematischen Ausbildung des Wahrnehmungsvermögens, zu einer einwandfreien Abstraktion und Verallgemeinerung, zu einem richtigen schlußfolgernden Denken und zu einem Verständnis des geistigen Gehaltes der empirischen Wissenschaften und der Tragweite ihrer Resultate anzuleiten? Ist das bisher fast allgemein an-

*) Natürlich können auch Beobachtungen im Schulgarten von größtem Werte sein.

**) l. c. p. 40.

***) Otto Schmeil sagt im Vorworte seines Lehrbuches der Botanik: „Die biologische Betrachtungsweise zwingt Lehrer und Schüler geradezu, wie ich hier wiederholt betone, erst sorgfältig das Tatsächliche festzustellen, bevor an die Frage nach einer Bedeutung herangetreten werden kann. Werden über der Erklärung der Tatsachen diese selbst vernachlässigt, dann artet der Unterricht wie in allen anderen Fächern allerdings in ein leeres Geschwätz aus. Dann werden die Bahnen sicheren Wissens verlassen, und eine hohle Phantasterei, eine Sucht, alles erklären zu wollen, macht sich breit."

†) Walther Schoenichen: Natur u. Schule in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Leipzig 1908, p. 10—16.

gewandte demonstrierende Verfahren imstande, diesen Aufgaben gerecht zu werden? Zweifellos nicht! Die geistige Leitung fällt bei einem derartigen Betriebe ausschließlich dem Lehrer zu, der Schüler dagegen verhält sich nur rezeptiv, seine Eigenarbeit sinkt auf ein Minimum herab. Natürlich können auch so gewisse geistige Funktionen in Tätigkeit gesetzt werden, aber es sind nur die, die auch durch die übrigen Lehrgegenstände in Anspruch genommen werden. Unseres Erachtens handelt es sich aber gerade darum, die spezifisch naturwissenschaftlichen Denkvorgänge auszulösen, die stets eine allseitige, gründliche Aufnahme der sinnfälligen Erscheinung zur Voraussetzung haben. Eine solche kann aber niemals durch flüchtiges Sehen von ferne, d. h. also durch die recht unvollkommene Tätigkeit eines einzelnen Sinnes erzielt werden."

Im botanischen Unterrichte hat man diesem Standpunkte schon seit langem wenigstens insofern Rechnung getragen, als man dem Schüler die Pflanze selber in die Hand gab. Viel übler dagegen steht es um den zoologischen Unterricht, wo die Gegenstände meist nicht in größerer Zahl zur Stelle sind und obendrein noch unter Glas wohl verborgen gehalten werden. Immerhin hat man vielerorts auch hierin Wandel zu schaffen verstanden. Der rein demonstrierende Unterricht versagt aber völlig, sobald man die Lebenserscheinungen in ihren mannigfachen Abhängigkeiten zu ergründen versucht, und sobald der Unterricht auf Objekte ausgedehnt wird, die nur einer mikroskopischen Betrachtung zugänglich sind. Diese beiden Punkte müssen hier ein wenig näher beleuchtet werden. Wir wollen gar nicht einmal annehmen, daß der durchaus nutzlose Versuch gemacht wird, die physiologischen Erscheinungen dem Schüler an Hand eines Lehrbuches nahezubringen. Ein derartiges Unterfangen verdiente durch die Worte Huxleys gebrandmarkt zu werden:*) „Das bloße Erlernen aus Büchern bedeutet in den Naturwissenschaften eine Schmach und eine Verirrung. Wirkliches Wissen entspringt nur aus dem unmittelbaren Bekanntwerden mit den Tatsachen, seien es viele oder wenige." Wir wollen — wie schon gesagt — den Fall setzen, der Lehrer bemühe sich, seine Ausführungen durch zweckmäßige Experimente zu erläutern und zu klären. Sicherlich kann auf diesem Wege manches erreicht werden, aber ein sehr wertvoller Schatz bleibt trotzdem ungehoben. Der Betätigungstrieb des Schülers verkümmert, seine Beobachtungen, die auf flüchtig vorübergleitende Bilder angewiesen sind, bleiben unbestimmt und unvollkommen, die Schlußfolgerungen drängen sich nicht mit Notwendigkeit auf, sondern erscheinen mehr oder weniger autoritativ und absichtlich. Kurz: der Schüler lernt es nicht, seinen Sinnen zu vertrauen und sich durch selbständiges Handeln Klarheit über die Erscheinungen und Veränderungen der Dingwelt zu verschaffen. Und nun erst, wenn die notwendigen Anschauungen nur mit Hilfe des Mikroskops erworben werden können! Man meint so leicht, es wäre mit einem kurzen Blick durch das Instrument abgetan. Damit ist nichts oder doch so gut wie nichts gewonnen.

*) Zitiert nach Friedrich Dannemann: Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage. Hannover u. Leipzig 1907, p. 36.

Jeder, der es einmal am eigenen Leibe verspürt hat, weiß, wie schwer es ist, mikroskopische Objekte in allen ihren Teilen anschaulich zu erfassen. Ebenso wie der junge Erdenbürger erst nach und nach durch unausgesetzte Übung die Gegenstände seiner Umgebung richtig zu sehen lernt, so muß auch der Erwachsene mühsam die Fähigkeit erwerben, mit tastender Mikrometerschraube den Feinheiten des mikroskopischen Präparates nachzuspüren. Wie kann in diesen Fällen eine gründliche Abhilfe geschaffen werden? Dadurch, daß wir statt der demonstrierenden Methode eine praktisch-heuristische anwenden. Wir müssen eben Campes Worte zur Tat werden lassen und den Schüler buchstäblich mit der Natur ins Handgemenge bringen. Lehren wir ihn die einzig mögliche Kampfesweise, um der Tücke der Objekte Herr zu werden, und um experimentierend einen Einblick in das Wesen der Naturvorgänge zu gewinnen, so ist damit außerordentlich viel erreicht.*) „Nur durch fleißiges Beobachten, durch Selbstschauen und Selbstuntersuchen ist es möglich, den schlimmsten Feind alles geistbildenden Unterrichtes aus der Schule zu verbannen: den Verbalismus."**)

Wir ersehen aus den vorstehenden Ausführungen, daß die Forderung praktischer biologischer Schülerübungen sich unmittelbar aus dem Ziel und der Methode unseres Unterrichtsfaches ergibt. Es ist keine Modesache, wie so mancher gern glauben möchte, es ist vielmehr eine ernste Forderung unserer Zeit, die Denkfähigkeit unserer Jugend auch auf realem Boden heimisch zu machen.***) Und weiter wäre es nicht richtig, die praktische Betätigung der Schüler als ein ausschließliches Vorrecht der oberen Klassen zu betrachten. Mit fortschreitendem Unterrichte muß die Anleitung und Gelegenheit zu selbständiger Laboratoriumsarbeit an Umfang gewinnen. „So sind also die Schülerübungen nicht etwas unvermittelt Auftauchendes, sondern eine mit Notwendigkeit aus dem gesamten Unterrichtsbetriebe hervorwachsende Lehrmethode, in die der Schüler schrittweise eingeführt wird."†) Auf der Oberstufe allerdings, wo die Lebenserscheinungen in erster Linie behandelt werden sollen, und wo das Mikroskop uns ganz unentbehrliche Dienste zu leisten hat, macht sich die Notwendigkeit einer geregelten praktischen Tätigkeit ganz besonders fühlbar. Darüber äußert sich R. v. Hanstein wie folgt: „Wenn ich auf Grund sechsjähriger Erfahrung nachdrücklich dafür eintrete, auch in den oberen Klassen und gerade in diesen die eigene praktische Arbeit der Schüler, soweit als irgend möglich, zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen, so geschieht es vor allem deswegen, weil das auf

---

*) „Man lernt eben selbst beim einfachsten Experiment erst umsichtig, logisch und kritisch beobachten und handeln, wenn man es selbst ausführen muß." Max Verworn: l. c. p. 11.

**) Otto Schmeil: Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. 5 A. Stuttgart 1905, p. 77.

***) Vgl. den Ministerialerlaß vom 13. Juni 1910. Eine Zusammenstellung derjenigen Anstalten, die bis zum Jahre 1909 praktische Schülerübungen in irgend einem naturwissenschaftlichen Fache eingerichtet hatten, gibt die wertvolle Arbeit von J. Norrenberg: Monatsschrift für höhere Schulen. Bd. 8. 1909, p. 481.

†) Erich Leick: l. c. p. 43.

diese Weise Schritt für Schritt selbst Erarbeitete sich viel fester einprägt, viel mehr geistiges Eigentum des Schülers wird, als das nur Gehörte.“*)

Wir versuchten im vorstehenden die hohe Bedeutung und den Wert der Schülerübungen lediglich vom Standpunkte der Methodik unseres Faches aus zu beleuchten. Es darf hier aber nicht verschwiegen werden, daß auch sonst noch sehr schätzenswerte Bildungselemente in ihnen schlummern. „Wir lehren den Schüler, ein gegebenes Beobachtungsmaterial sorgfältig zu verarbeiten, die Erscheinungen im Menschenleben und in der Natur zu prüfen und zu wägen und behutsam zu sein im Urteilen und Schließen. Wir erziehen ihm eine köstliche Tugend an, die Tugend der Objektivität, die gleich wertvoll ist im intellektuellen wie im moralischen Leben, ohne welche sich die höchste Tugend des Menschen, die Gerechtigkeit, gar nicht denken läßt.“**)

Dieser kurze Hinweis mag hier genügen; in meiner Abhandlung über die biologischen Schülerübungen (die demnächst in zweiter Auflage erscheint) habe ich mich bemüht, alle in Betracht kommenden Gesichtspunkte eingehender darzulegen.

Wir sind der festen Überzeugung, daß den praktischen Schülerarbeiten im naturgeschichtlichen Unterrichte, mit dem sie „eine einzige geschlossene Lehreinheit bilden müssen“,***) eine durchaus prinzipielle Rolle zuzuweisen ist. „Eine ausschließlich theoretische Belehrung kann wohl ein vorübergehendes Interesse erwecken, kann aber niemals den hohen Anforderungen eines in Wahrheit fruchtbringenden Unterrichtes genügen. Biologische Schülerübungen müssen unter allen Umständen das Fundament bilden, auf dem das ganze Lehrgebäude ruht. Ohne praktische Laboratoriumsarbeit auch kein allgemeinbildender Biologieunterricht!“

Wir sind am Ende unserer Betrachtungen. Möge die Zeit nicht mehr fern sein, wo uns nach dem schönen Worte Emil Adolf Roßmäßlers die Natur wieder zur „mütterlichen Heimat“ geworden ist, „in der ein Fremdling zu sein, uns eine Schande und ein Schaden ist“.

Greifswald. Erich Leick.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Winter-Semester 1912/13. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Winter-Semester 1912/13 an den preußischen Universitäten im-

*) R. v. Hanstein: l. c. p. 18.

**) G. Kerschensteiner: Zitiert nach Bastian Schmid: Der naturwissenschaftliche Unterricht. Leipzig und Berlin 1907, p. 279.

***) J. Norrenberg: Naturwissenschaftliche Schülerübungen. Aus der Natur. Bd. 9. 1912, p. 5.

matrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

1. Im Winter-Semester 1912/13 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1776 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1768
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	7
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	1

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 966 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 5690 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	4394
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	911
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	385

d) in der Medizinischen Fakultät 5089 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	3694
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	988
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	407

e) in der Philosophischen Fakultät 12087 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	7207
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	2839
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	2041

Hiervon studierten:

1. Philosophie 320 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	185
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	100
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	35

2. Klassische Philologie und Deutsch 3372 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	2932
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	318
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	122

3. Neuere Philologie 2570 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	999
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	948
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	623

4. Geschichte 940 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	709
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	177
„ „ „ einer Oberrealschule . . .	54

5. Mathematik und Naturwissenschaften 3699 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	1708
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	989
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	1002

6. Sonstige Studienfächer 1186 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	674
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	307
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	205

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 102 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 35 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 268 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	195
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	49
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	24

d) in der Medizinischen Fakultät 269 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	168
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	76
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	25

e) in der Philosophischen Fakultät 511 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	241
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	166
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	104

Hiervon studierten:

1. Philosophie 28 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	16
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	9
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	3

2. Klassische Philologie und Deutsch 96 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	61
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	25
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	10

3. Neuere Philologie 103 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	30
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	51
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	22

4. Geschichte 29 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	20
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	8
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	1

5. Mathematik und Naturwissenschaften 125 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	47
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	36
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	42

6. Sonstige Studienfächer 130 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	67
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	37
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	26

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und der Philosophischen Fakultät.

I. Im Wintersemester 1912/13 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 281 Studierende der Rechtswissenschaft teilgenommen. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 31, eines Realgymnasiums 153, einer Oberrealschule 96. Preußen waren 256, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 22, Ausländer 3. Von den Studierenden der Rechtswissenschaft standen 18 im ersten Semester, 63 im zweiten, 30 im dritten, 74 im vierten, 21 im fünften, 55 im sechsten, 8 im siebenten, 9 im achten, 2 im neunten, 1 im zwölften.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 128, Bonn 48, Breslau 23, Göttingen 8, Greifswald 6, Halle 12, Kiel 17, Königsberg 5, Marburg 21, Münster 13.

II. Im Wintersemester 1912/13 haben an den Anfängerkursen im Griechischen, für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät auf den preußischen Hochschulen im ganzen 203 Studierende teilgenommen, davon 45 Juristen, 2 Mediziner und 156 Angehörige der philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 3, neuere Philologie 85, Deutsch 36, Geschichte 20, Mathematik und Naturwissenschaften 3, sonstige Fächer 9. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 6 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 132 eines Realgymnasiums, 39 einer Oberrealschule, 25 eines Lehrerinnen-Seminars und 1 einer Realschule. Preußen waren 185, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 13, Ausländer 5. Von den 45 Studierenden der Rechte, die den Kursus be-

suchten, standen im ersten Semester 5, im zweiten 9, im dritten 6, im vierten 9, im fünften 3, im sechsten 11, im achten 1 und im zehnten 1.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 97, Breslau 23, Göttingen 6, Greifswald 14, Halle 11, Kiel 15, Königsberg 3, Marburg 17, Münster 17.

Gr.-Lichterfelde. A. Tilmann.

Statistisches über das Frauenstudium.

Im Wintersemester 1912/13 studierten an den preußischen Universitäten 2980 Frauen; im Wintersemester 1911/12 waren es 2892. Auf die Fakultäten verteilen sie sich folgendermaßen:

	1912/13	1911/12
Theologische Fakultät	28	43
Juristische „	30	23
Medizinische „	361	329
Philosophische „	2561	2497

Von den 2980 im Wintersemesters 1912/13 studierenden Frauen waren 2173 immatrikuliert; die übrigen 807 als Gastzuhörerinnen zugelassen.

Die 2173 Immatrikulierten verteilen sich auf die Fakultäten wie folgt:

Theologische Fakultät	8
Juristische „	25
Medizinische „	344
Philosophische „	1796

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

II. Programmabhandlungen. Ostern 1910, 1911 u. 1912.

Deutscher Unterricht.

1911.

Primer, Paul, Goethes Verhältnis zum klassischen Altertum mit besonderer Berücksichtigung seiner Briefe. Königl. Kaiser-Friedrichs-Gymnasium Frankfurt a. M. Progr.-No. 537.

Goethes Verhältnis zum klassischen Altertum ist im ganzen oder nach dieser oder jener Seite hin schon wiederholt behandelt worden (vgl. die Literatur auf S. 1), aber nachdem seine Briefe zum erstenmal vollständig in der großen Weimarer Ausgabe (über 13 000 Briefe in 49 Bänden) veröffentlicht worden sind, war zu erwarten, daß sich aus einer erneuten Untersuchung reichere und genauere Aufschlüsse über diese und andere wichtige Fragen ergeben würden. Primer hat es in der Tat verstanden, uns hauptsächlich auf Grund dieser nunmehr lückenlosen Briefsammlung ein anschauliches und ungemein lehrreiches Bild zu zeichnen von den innigen Beziehungen, in denen Goethe Zeit seines Lebens zur Antike gestanden hat, von seinem Studiengange, den hierhin gehörigen Dichtungen, Plänen und Entwürfen, seinem Verkehr mit Friedrich August Wolf, Gottfried Hermann und anderen berühmten Philologen, vor allem auch von seiner erstaunlich genauen Kenntnis griechischer und lateinischer Schriftsteller, die er durchaus nicht bloß aus Übersetzungen kannte, sondern größtenteils in der Urschrift gelesen hat. Besonders wichtig — auch für den Unterricht in Prima — ist die ausführliche Darstellung, die sich auf Goethes Verhältnis zu Wolfs Prolegomena und zur sogenannten homerischen Frage bezieht. Wie er durch die Feststellungen des genialen Forschers zunächst völlig überrascht, ja beunruhigt wird, wie er aber dann trotz alledem dazu zurückkehrt, Ilias und Odyssee — ganz im Sinne der heutigen Zeit — als einheitliche Kunstwerke aufzufassen und zu genießen, das wird ungemein anziehend geschildert. — Auch mit der immer noch umstrittenen Katharsisfrage hat sich Goethe bekanntlich wiederholt beschäftigt. Vgl. S. 36 und 37. Er sieht in der Katharsis eine aussöhnende, abrundende Wirkung nicht bloß des Tragischen, sondern der Poesie überhaupt. Meines Erachtens wird man Schillers Auffassung von den Wirkungen des Schönen und Erhabenen heranziehen müssen, wenn man Goethes Standpunkt völlig begreifen will. Kaum weniger schwierig sind die Fragen, die Primer selbst in seinem Schlußworte aufwirft. Sie lauten: 1. Haben die Griechen das Ideal der Menschlichkeit, das Goethe in ihnen gesehen hat, wirklich besessen? 2. Ist der

Schönheitsbegriff, den Goethe in der Kunst der Griechen gefunden hat, der richtige? 3. Ist Goethes Ansicht von der bildenden Kraft des klassischen Altertums für unsere Zeit auch heute noch zu billigen? — Ich finde, daß diese Grundfragen der sittlichen und ästhetischen Kultur auf den drei oder vier Seiten, die dafür erübrigt worden sind, kaum genügend erörtert werden konnten.

Lauterbach, Martin, Die Entstehungsgeschichte der „Leiden des jungen Werthers". Gymnasium Carolo-Alexandrinum Jena. Progr.-No. 974.

Eine treffliche Darstellung, die uns zeigt, woher der Dichter von Werthers Leiden die Modelle zu dem Bilde seiner Hauptfiguren, ja selbst von Nebenpersonen genommen hat. Der Roman ist Dichtung insofern, als zu Lottes Bilde, wie wir sehen, nicht bloß Charlotte Buff, zu Alberts Bilde nicht bloß Kestner, zu Werthers Bilde nicht bloß — Goethe gesessen hat, im übrigen Wahrheit, Selbsterlebtes, Selbsterlittenes, eine „Generalbeichte".

Cleve, Karl, Goethes Verhältnis zu Hans Sachs. Hohenzollerngymnasium Schwedt a. O. Progr.-No. 101.

Die Wertschätzung, man kann sagen, die Verehrung, die Goethe dem Nürnberger Meister entgegenbrachte, wird von ihren ersten Anfängen, die im 18. Buche von Dichtung und Wahrheit geschildert werden, bis in die letzten Lebensjahre Goethes hin durch Zeugnisse belegt und psychologisch begründet. Eine Erläuterung des Gedichtes „Hans Sachsens poetische Sendung" und der Legende vom Hufeisen zeigt, wie sich Goethe die dichterische, metrische und sprachliche Form in den Werken des Hans Sachs zu eigen gemacht hat. Seine meisterhafte Behandlung des sogenannten Knittelverses wird am Schlusse des lehrreichen Aufsatzes veranschaulicht.

Unruh, Ferdinand, Beiträge zur Erläuterung und schulmäßigen Behandlung der Gedankenlyrik Goethes. Oberrealschule Breslau. Progr.-No. 315.

Die Einleitung erörtert den Begriff „Gedankenlyrik" und verteidigt den Ausdruck mit vollem Rechte gegen Borinski, der in ihm einen für den Dichter keineswegs schmeichelhaften Unsinn sieht, da ja Denken und Dichten stets zusammengehörten. Im Hauptteile der Arbeit, die den Lehrern des Deutschen in Prima gute Dienste leisten wird, werden die Gedichte „Der Gesang der Geister über den Wassern" und „Meine Göttin" in kritischen, teils zustimmenden, teils ablehnenden Auseinandersetzungen mit älteren und jüngeren Erklärern, Kannegießer, Viehof, Fr. Kern, O. Frick, Adolf Matthias, Alfred Biese, Goldscheider und anderen, eingehend erläutert. Das Schlußkapitel ist der „Behandlung der Gedankenlyrik Goethes in der Schule" gewidmet und wendet sich hauptsächlich gegen die von O. Frick (Aus deutschen Lesebüchern, Band IV) empfohlene Art der Behandlung, will dagegen das in den Anweisungen und Ratschlägen von Rud. Lehmann, Fr. Kern und A. Biese Gemeinsame hervorheben und so als etwas Bewährtes und allgemein Anerkanntes hinstellen.

Kuberka, Felix, Schiller im Spiegel seiner Philosophischen Briefe. Königl. Kaiser-Wilhelm-Oberrealschule Suhl. Progr.-No. 379.

In den Philosophischen Briefen lassen sich drei verschiedene Schichten gedank-

lich übereinandergelagert erkennen. Ihr Hauptbestandteil entspricht dem Pantheismus der Lauraoden, der Abschnitt „Aufopferung" sucht die ursprünglichen Anschauungen Schillers einigermaßen dem ethischen Standpunkte des Don Carlos anzugleichen, und die Schlußbetrachtung versetzt uns bereits in den geistigen Horizont des Kritizismus. Somit geben uns die Philosophischen Briefe ein getreues Spiegelbild der allgemeinen geistigen Entwicklung Schillers. — Die Darstellung zeichnet sich durch die Klarheit des Gedankenzusammenhanges und ebenso durch sprachliche Gewandtheit aus.

Brügmann, Paul, Schillers spätere Dramen im Lichte seiner ästhetisch-sittlichen Weltanschauung. Realschule Havelberg. Progr.-No. 178.

Verfasser macht — in erster Linie für die Zwecke der Schule — die Grundgedanken in Schillers philosophischen Abhandlungen verständlich und zeigt in aller Kürze, daß die darin niedergelegte Weltanschauung ihren Einfluß auf den künstlerischen Aufbau, den geistigen Gehalt und die Charakteristik im Wallenstein, in der Jungfrau von Orleans, Maria Stuart und der Braut von Messina geübt hat.

Nieten, Nachträge zur Grabbeforschung. I. Grabbe und die Romantik. Gymnasium Duisburg. Progr.-No. 607.

Der Verfasser des Buches „Chr. D. Grabbe, sein Leben und seine Werke" (1908) und anderer Schriften über Grabbe, auch Herausgeber seiner sämtlichen Werke, stellt hier den Dichter, den er bisher im wesentlichen für sich, als Charakterproblem, betrachtet hat, in den größeren Zusammenhang mit der Romantik, wobei gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit der bis Ende 1910 erschienenen Literatur über Grabbe erfolgt. Ein Buch, das voraussichtlich Herbst 1912 erscheinen werde, soll dann den Abschluß dieser Grabbestudien bilden. — Die streng wissenschaftlich gehaltene Darstellung, die überall gründliche Studien und volle Beherrschung des schwierigen Stoffes bekundet, geht allen Einflüssen nach, die auf die geistige Entwicklung und die Dichtungen Grabbes eingewirkt haben, und stellt andererseits fest, daß auch Grabbe Anregungen gegeben hat, die noch heute zu spüren sind. „Der moderne Naturalismus und Impressionismus, das historische Massendrama Gerhart Hauptmanns, die Nietzscheverehrung, die grotesk paradoxe Komödie „mit tieferer Bedeutung" Frank Wedekinds — in all dem lassen sich Fermente aufzeigen, die schon im Schoß der Grabbeschen Kunst gärten."

Ottendorff, Hermann, Literarisches Leben im Rheinlande um die Mitte des 19. Jahrhunderts (mit Benutzung von Briefen und Urkunden aus dem Nachlaß Karl Simrocks). I. Freiligrath und Simrock. Königl. Ludwigs-Gymnasium Saarbrücken. Progr.-No. 641.

Das erste Drittel der umfangreichen, verdienstvollen Veröffentlichung behandelt in zusammenhängender, anziehender Darstellung das Verhältnis zwischen Freiligrath und Simrock von der Zeit der ersten Annäherung, Februar 1837, an bis zum Jahre 1849, die dann durch politische Meinungsverschiedenheiten veranlaßte Entfremdung und die Wiederaufnahme der alten herzlichen Beziehungen im Jahre 1870. Dann folgt der unverkürzte Abdruck der Briefe. Sie befinden sich in der Obhut des Goethe- und Schiller-Archivs in Weimar. Davon sind

10 Briefe von Freiligrath an Simrock und die sämtlichen 19 Briefe von Simrock an Freiligrath bisher ungedruckt. Aus ihrer Benutzung ergeben sich dankenswerte Beiträge zur Lebensbeschreibung der beiden Männer und zur Kenntnis der literarischen Kreise, denen sie angehört haben.

Rosenauer, Andreas, Gottfried Kellers Legenden und ihre Quellen. Ev. Gymnasium Mediasch in Siebenbürgen.

Die Sieben Legenden sind schon um 1860 entstanden, aber erst Ostern 1872 bei Göschen in Stuttgart erschienen. Die Vorlage hatte Keller in einer Sammlung von Legenden in Prosa und Versen von Theobul Kosegarten gefunden, die die Vossische Verlagsbuchhandlung in Berlin 1804 und in neuer Folge 1810 veröffentlicht hatte. Diese gehen ihrerseits wieder auf patristische und andere kirchliche Quellen zurück, die Kosegarten selbst angegeben hat. — Rosenauer druckt Kosegartens Legenden ab, vergleicht damit Kellers Darstellung und zeigt, daß sie sich in bezug auf die Handlung, vor allem aber in der ganzen Tonart, sehr erheblich von der Vorlage unterscheidet. Auch über die Aufnahme, die Kellers Legenden bei Kritikern und Literarhistorikern gefunden haben, wird einiges mitgeteilt.

Adler, Max, Wilhelm Raabes Stopfkuchen. Königl. Gymnasium Salzwedel. Progr.-No. 346.

Verfasser hat Raabe eines Tages im Verlaufe eines anregenden Gesprächs gefragt, welches von seinen Werken er denn eigentlich selbst für sein bestes halte. Raabe habe mit energischer Bestimmtheit erwidert: „Stopfkuchen" und zur Begründung gesagt: „Da habe ich die menschliche Canaille am festesten gepackt gehabt". Das ist der Ausgangspunkt der kurzen, aber außerordentlich inhaltreichen Untersuchung, die unter stetem Hinweis auf die reichhaltige Literatur über Raabe das Werden und Reifen seiner idealistischen Weltanschauung durch seine Schöpfungen hindurch verfolgt, das sittliche Problem im „Stopfkuchen" sorgfältig erörtert und so zu dem Ergebnis gelangt, daß dieses Werk in der Tat als das, mindestens aber als ein Meisterwerk Raabes anzusehen ist.

Bauder, Wilhelm, Otto Ludwigs Leben, Schaffen und Forschen. Kaiserin-Friedrich-Gymnasium Homburg v. d. Höhe. Progr.-No. 547.

Die Gliederung der Arbeit ist schon im Titel ausgesprochen. Auf eine kurze Lebensbeschreibung Ludwigs folgt eine Würdigung seiner Dichtungen und kritisch-ästhetischen Studien, die ebenfalls knapp gehalten ist, aber manchem Lehrer willkommen sein wird. Am eingehendsten behandelt werden die Dramen „Der Erbförster" und „Die Makkabäer" sowie die Erzählungen „Die Heiteretei" mit dem Gegenspiel „Aus dem Regen in die Traufe" und „Zwischen Himmel und Erde". — Zu der Beurteilung des Erbförsters (S. 6) sei mir eine Bemerkung gestattet. Verfasser schreibt: „Nun muß sich aber bekanntlich die Tragik aus dem Charakter und dem Tun und Lassen der handelnden Personen heraus entwickeln, nicht infolge eines plötzlich in die Handlung eingreifenden Zufalls". Dieses „Muß" der schulmäßigen Kunstkritik wird sich auf die Länge kaum halten lassen. Mag man auch die Charaktertragödie nach wie vor als die vornehmste Vertreterin ihrer Gattung ansehen, so wird man doch immerhin mit Volkelt und anderen die Grenzen des Tragischen nachgerade weiter stecken müssen, als man bisher gewohnt war.

Sieckmann, H. E., Ibsens Nordische Heerfahrt. Ratsgymnasium Osnabrück. Progr.-No. 431.

„Ibsen wollte weniger eine neue Kunst als eine neue Moral; darum ist er für die Schule so gut zu gebrauchen." Und weiter: „Ibsen hat die ergreifendste Ausprägung des Individualismus gefunden, und in überwältigender Weise wird jedem klar, wie groß er sein kann, wenn er groß sein will. Welche Selbstzucht gehört dazu, sein eigenes Wesen von fremden Schlacken zu befreien! — — Wenn viele Autoritäten dabei fallen, so schadet das nichts; das sind nur die falschen; die hohen geistigen Autoritäten sollen bestehen bleiben und die sachlichen, die sich auf den Geist gründen." — Ich bin auch der Meinung, daß der Unterricht in Prima auf Ibsen sehr wohl Bezug nehmen kann, bestreite aber, daß seine Moral, genauer das, was an ihr wertvoll und schätzbar ist, als neue Moral anzusehen ist. Es wird sich viel weniger darum handeln, unsere Jugend für Ibsen zu begeistern, als darum, sie vor den Gefahren des Individualismus, der nur zu leicht zur Schrankenlosigkeit ausartet, zu warnen. Das wird um so mehr Eindruck machen, je bereitwilliger man anderseits die Verdienste, die Ibsen als Künstler und Mensch hat, anerkennt. — Ob es sich nun empfiehlt, gerade die Nordische Heerfahrt zur Einführung in die „Moderne" zu benutzen, möchte ich auch bezweifeln, schon des sexuellen Motivs wegen, das doch den Angelpunkt der Handlung bildet. Um noch eine Einzelheit zu berühren — auf S. 19 heißt es: „unsere äußere Ehre sollte überhaupt nicht so wichtig sein, daß eine Verletzung an ihr uns schmerzte. Eine andere Auffassung ist entweder wikingermäßig oder pöbelhaft." Ich habe eine andere Auffassung, werde mich also wohl in dieser peinlichen Zwangslage als — Wikinger bekennen müssen. (Vgl. auch die folgende Besprechung.)

Koch, Adolf, Über eine neuenglische Auffassung der Siegfriedgestalt. Realgymnasium Magdeburg. Progr.-No. 358.

William Morris hat im Jahre 1870 gemeinsam mit dem Isländer Magnusson die Wolsungensage übersetzt und sodann zwei Reisen nach Island unternommen, um die Eigenart der nordischen Insel an Ort und Stelle kennen zu lernen. Die Frucht dieser isländischen Studien und Eindrücke ist das 1876 veröffentlichte Epos „*The Story of Sigurd the Volsung and the Fall of the Niblungs*", 4 Bücher. Die eigentliche Sigurdsage wird in Buch 2 und 3 behandelt, im Anschluß an die Volsungensage, aber mit einzelnen Abweichungen und Umgestaltungen, die Koch in einer eingehenden Inhaltsangabe der Dichtung erläutert. Auch gibt er als Probe von Morris' Erzählerkunst eine meines Erachtens flüssige und geschmackvolle deutsche Übertragung von etwa 230 Versen. Seine Ansicht, daß Morris unter den außerdeutschen Bearbeitern der Siegfriedssage — er nennt Ibsen, Nordische Heerfahrt, und Ampère, Sigurd, *Tradition épique restituée* — an erster Stelle zu nennen sei, hat er nicht weiter begründet. Er beschränkt sich darauf, die Rolle zu kennzeichnen, die Siegfried in unserem deutschen Nationalepos und in Wagners Musikdrama spielt. In diesem Punkte wird seine Arbeit durch die eben besprochene von Sieckmann ergänzt, der die Züge, die das Siegfriedproblem in der Edda, dem Nibelungenliede, bei Hebbel und in Ibsens Drama „Das Fest auf Solhaug" an sich trägt — Morris wird nicht erwähnt —, zum Vergleiche mit der Auffassung der „Nordischen Heerfahrt" eingehend betrachtet.

Lehmann, F. W. Paul, Fritz Reuter (hochdeutsch und plattdeutsch). Schiller-Realgymnasium Stettin. Progr.-No. 223.

Sollte die Sparsamkeit der Stettiner Stadtverordneten wirklich daran schuld sein, daß der Aufsatz kaum fünf Seiten umfaßt? Kaum zu glauben! Verfasser scheint übrigens, wie aus dem Schlusse der hübschen kleinen Skizze zu entnehmen ist, mit persönlichen Erinnerungen an Fritz Reuter aufwarten zu können. Wäre es nicht angebracht, sie zu veröffentlichen?

Wirdel, Anton, Die Sprachkraft Bismarcks. Kgl. Gymnasium Rössel. Progr.-No. 16.

Zugrunde gelegt sind der Arbeit die Reden, die Bismarck in der Zeit vom 17. Mai 1847 bis zum 11. Dezember 1867 gehalten hat. Verfasser glaubt, durch eine Aufzählung von bildlichen Redewendungen „die sprachschöpferische Kraft" Bismarcks zur Genüge dargetan zu haben. Meines Erachtens wäre es nötig gewesen, zu diesem Zwecke den ganzen Bismarck, also alle Reden, Briefe usw. ins Auge zu fassen und zu versuchen, das wirklich Eigenartige, Schöpferische von dem Hergebrachten, Alltäglichen streng zu sondern. Wendungen wie die: „Das Gesetz ist ein kleiner Schritt der Umkehr" — „Dieser Gedanke führt auf das Feld der Konjekturalpolitik" — „Die Resultate sind erreicht, nur nicht auf den Wegen, die" usw. — „Man trägt die Verantwortung für die Folgen jedes Schrittes, den man tut" — und zahlreiche andere Redewendungen dieser Art beweisen doch höchstens, daß Bismarck die bildliche Ausdrucksweise liebte, aber nicht, daß er darin sprachschöpferische Kraft besessen hat.

Jacoby, Karl, Beiträge zur deutschen Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts. 1. Amalia Holst, geb. von Justi, Hamburgs erste Frauenrechtlerin; 2. Christoph Friedrich Wedekind, ps. Crescentius Koromandel, der Dichter des Krambambulisten. Wilhelm-Gymnasium Hamburg. Progr.-No. 1045.

Amalia Holst, Gattin des Dr. jur. Ludolf Holst in Hamburg — übrigens scheint sie selbst den philosophischen Doktorhut erworben zu haben —, hat unter dem Titel: „Über die Bestimmung des Weibes zur höheren Geistesbildung", Berlin 1802, ein heute fast unbekanntes Buch geschrieben, das es in der Tat verdient, in der Geschichte der Frauenbewegung genannt zu werden. Nach meiner bescheidenen Auffassung gerade deshalb, weil sich die Verfasserin in ausdrücklichem Widerspruche gegen Theodor Gottlieb von Hippel, den ersten deutschen Frauenrechtler im heutigen Sinne („Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber", Berlin 1792) darauf beschränkte, die höhere Bildung des Mannes auch für die Frauen zu fordern, aber von weitergehenden Ansprüchen auf staatlich-sozialem Gebiete absah. Die Notwendigkeit, den unverheirateten Frauen alle möglichen staatlichen und sonstigen Erwerbszweige zu öffnen, dürfte sich eben damals kaum so aufgedrängt haben wie heute.

1745 ist erschienen: „Der Krambambulist. Ein Lob-Gedicht über die gebrannten Wasser im Lachs zu Dantzig," 3. Aufl. 1747, und ferner in dem gleichen Jahre 1747: „Koromandels Nebenstündiger Zeitvertreib in Teutschen Gedichten." Dantzig und Leipzig, bey J. H. Rüdiger. Darin steht S. 413—436: Der Kram-

bambulist. — Daß Chr. Fr. Wedekind das bekannte Lied vom Krambambuli gedichtet hat, ist schon von Arthur Kopp (Altpreußische Monatsschrift, 1895) ermittelt worden. Wann und wo er geboren und gestorben ist, läßt sich vorläufig noch nicht feststellen. Immerhin verdankt man den gründlichen und mühsamen Forschungen Jacobys, die übrigens fortgesetzt werden sollen, schätzbare Aufschlüsse über die Persönlichkeit, die Lebensschicksale und die literarischen Beziehungen des Mannes.

Riemann, Robert, Die Entwicklung des politischen und exotischen Romans in Deutschland. Ober-Realschule und I. Realschule Leipzig. Progr.-No. 805.

Die Einleitung betont mit Recht, daß der deutsche Roman heute auf einer Höhe steht, die es angezeigt erscheinen läßt, die Jugend auch zum Genusse von Prosadichtungen anzuleiten. Ob zu diesem Zwecke gerade bloß Gustav Freytags „Soll und Haben" in den Lehrplan einzustellen ist, möchte ich bezweifeln, so hoch ich auch dieses Werk schätze. Es scheint mir praktischer, eine Auswahl der besten neueren Romane für die Schülerbibliothek der oberen Klassen anzuschaffen und sie in zwanglosen Besprechungen zu erläutern. — Nach dieser Einführung und einem Literaturverzeichnisse behandelt die vortreffliche, ebenso lehrreiche wie formgewandte Arbeit das Herauswachsen des politischen und exotischen Romans aus dem romantischen und schließt mit einer Analyse von „Soll und Haben". Der I. Abschnitt: „Der romantische Roman" würdigt „Wilhelm Meisters Lehrjahre", Brentanos „Godwi", Novalis' „Heinrich von Ofterdingen", Fouqué, Kleist, Arnim, „Wahlverwandtschaften", E. Th. A. Hoffmann, Tieck, „Dichtung und Wahrheit", Scott, Eichendorff, Mörike. — Der II. Abschnitt: „Der politische und exotische Roman" beschäftigt sich mit Gutzkows „Maha Guru", „Wally" und „Seraphine", Immermanns „Epigonen", Sealsfield, Gerstäcker, Ruppius, Gutzkows „Rittern vom Geiste", Spielhagens „Problematischen Naturen" und Freytags „Soll und Haben". Daneben werden viele andere Schriftsteller und Schriftwerke kurz gekennzeichnet. — Es wäre erfreulich, wenn der Verfasser die reiche Entfaltung, die der deutsche Roman gerade in den letzten Jahrzehnten genommen hat, später einmal in ähnlicher Weise behandeln wollte.

Harkensee, Heinrich A. J., Die Behandlung deutscher Prosadichtungen in den Oberklassen höherer Schulen. Hansa-Schule (Gymnasium und Realschule) Bergedorf bei Hamburg. Progr.-No. 1042.

Wie der eben genannte Pädagoge und andere vor ihm, Herold, Sprengel usw., tritt auch Harkensee nachdrücklich und mit guten Gründen dafür ein, daß neben der wissenschaftlichen Prosa, ja mehr noch als diese, Prosadichtungen in der Schule zu behandeln seien, und zwar so, daß auf die häusliche Lektüre eine gemeinsame Besprechung in der Klasse folgt. Unter den Dichtungen, die dabei in Frage kommen, werden mit vollem Recht auch solche der neueren Zeit genannt, deren Wert heute schon anerkannt ist. Ein dankenswertes Verzeichnis von Verlegern, die billige Ausgaben guter Bücher veranstalten, beschließt den Allgemeinen Teil der Arbeit. Sodann wird gezeigt, wie Prosadichtungen im einzelnen zu besprechen sind. Zum Muster dienen Stillings Lebensgeschichte, Goethes Werther und Kellers Romeo und Julia auf dem Dorfe. Verfasser verhehlt sich

nicht, daß man gegen die Wahl der letzten beiden Dichtungen Einwendungen machen kann, will ja aber keine Vorschriften, sondern bloß Anregungen geben.

Lorentz, Paul, Deutsche Wissenschaft. Grundzüge ihrer Eigenart im Verlauf ihrer Entwicklung. Friedeberg Nm. Progr.-No. 86.

Die klare, scharf sondernde und gleichwohl „synoptische" Darstellung hat die Aufgabe, die ihr gestellt ist, in glänzender Weise gelöst. Es war sicher nicht leicht, aus der langen Reihe der Entwicklung, die uns von Rhabanus Maurus bis zu den wissenschaftlichen Größen der Gegenwart führt, in gedankenreicher Kürze das Wesentliche, also das Fruchtbare und Wirksame, herauszuheben und all diese äußerlich voneinander abstechenden Erscheinungen als Kinder eines Geistes, sozusagen als Bruchstücke einer großen Konfession — des deutschen Genius erkennen zu lassen. „Frei und fromm", so lautet nach Lorentz der Wahlspruch des deutschen — praktischen — Idealismus, der das schönste Glück darin findet, „das Erforschliche erforscht zu haben und das Unerforschliche ruhig zu verehren".

Gemoll, Albert, Meditationen zu deutschen Aufsätzen. III. Real-Gymnasium Striegau. Progr.-No. 311.

Die ersten beiden Teile dieser inhaltreichen, wohldurchdachten Meditationen sind seinerzeit hier besprochen worden. Wir sehen, wie die Entwicklung eines größeren, an sich wertvollen Gedankenzusammenhangs Stoff und Richtlinien für die Bearbeitung ganzer Gruppen von Aufsatzaufgaben liefert oder doch liefern kann. Bloß die erste von den Meditationen des hier vorliegenden III. Teils fällt aus dem Rahmen. Wenn der berühmte Kater Hidigeigei über das Problema meditiert „Warum küssen sich die Menschen?", so sagt er uns dabei doch bloß, daß die Fragen *quis*, *cur*, *quando* für jeden Aufsatz mehr oder weniger in Betracht kommen, aber das kann man auch anderweitig erfahren. — Besonders fruchtbar sind die Meditationen über die Technik des Dramas (Vorfabel, Handlung, das Problem der Tragödie). Darin kann ich dem Verfasser freilich nicht recht geben, daß er den Ausdruck „fallende Handlung" verwirft und dafür — im Widerspruch zu dem herrschenden Sprachgebrauch, aber unter Berufung auf Aristoteles — Peripetie sagen will. Das ist ja richtig: „wenn auch die eine Partei verliert, so muß doch die Gegenpartei gewinnen," aber der beanstandete Ausdruck soll doch in der Tragödie bloß bedeuten, daß es mit den Bestrebungen und Hoffnungen des Helden von einem bestimmten Punkte, der sogenannten Peripetie, an unaufhaltsam bergab geht. Daß das Gegenspiel gleichzeitig hochkommt, „steigt", ist selbstverständlich. — Ob es ferner richtiger ist, stets von dem „Problem" eines Stückes, statt von seiner „Idee" zu reden, möchte ich auch dahingestellt sein lassen. Meines Erachtens muß man zwischen dem Thema des Stückes (dem äußerlichen, unmittelbaren Ziele der Handlung) und der Idee des Stückes unterscheiden. — Den Beschluß der Arbeit macht eine genaue Disposition von Schillers Akademischer Antrittsrede. Verfasser will damit zeigen, wie man auch von der Gliederung gelesener Schriftwerke aus zur Mediation über Aufsatzthemen gelangen könne.

Meyer, Hans Georg, Bildung und Betonung zusammengesetzter Wörter im Deutschen. Berlinisches Gymnasium zum grauen Kloster Berlin. Progr.-No. 63.

Sehr lehrreiche Arbeit, die sich auf alle Arten der Zusammensetzung, auch in Personen-, Orts- und Ländernamen, erstreckt und selbst die Reimfähigkeit zusammengesetzter Wörter behandelt. Daß sie nicht bloß Bekanntes und Feststehendes verwertet, sondern daneben auch die Ergebnisse eigener Sammlungen und Forschungen bietet, ist unverkennbar.

Kürsten, Otto, Der Vokalismus der südwestthüringischen Mundart, veranschaulicht an dem Dialekte an den Gleichen. II. Die langen Vokale. Ober-Realschule Erfurt. Progr.-No. 367.

Der I. Teil der beachtenswerten Untersuchung ist Ostern 1910 erschienen und hier angezeigt worden. Der II. Teil erläutert die Entwicklung der südwestthüringischen langen Vokale aus dem Mittelhochdeutschen durch zahlreiche, phonetisch genau bestimmte Beispiele und schließt mit einer Übersicht über den vokalischen Bestand der südwestthüringischen Mundart nebst der Ableitung aus dem Mittelhochdeutschen. Die Erörterung der phonetischen und lautgeschichtlichen Fragen, die sich an diesen Bestand knüpfen, will Verfasser an anderer Stelle geben.

Lehrplan für den deutschen Unterricht. Kgl. Realschule Apenrade. Progr.-No. 400.

Grundlehrplan für den deutschen Unterricht in der Ober-Realschule I an der Waitzstraße zu Kiel. Teil II: Für Sekunda und Prima. (Teil I: Für Sexta bis Obertertia, erschien 1910.) Progr.-No. 405.

Beide Lehrpläne geben sehr genaue Ausführungen über Auswahl und Behandlung des Lehrstoffs, besonders der letztere, der es ja auch mit einem vielseitigeren und in Einzelheiten strittigen Gebiete zu tun hat. Seine Reichhaltigkeit wird schon aus der Inhaltsübersicht erkennbar: I. Die wichtigsten Gesichtspunkte für den literaturgeschichtlichen Unterricht. II. Lehraufgaben und Lehrstoffverteilung für Lektüre und Literaturgeschichte. III. Zur Behandlung der Lektüre größerer Werke. IV. Zur Methodik des mittelhochdeutschen Unterrichts. V. Metrik und Poetik. VI. Zum Aufsatzunterricht. VII. Pflege des mündlichen Ausdrucks durch „frei gesprochene Berichte".

So wertvoll diese ausführlichen Lehrpläne der einzelnen Anstalten auch sind, einmal für Anfänger im Lehramt und zweitens in Hinsicht auf die Einheitlichkeit des Betriebes, so können sie doch für den einzelnen Lehrer zur Fessel werden, wenn sie nicht den Vermerk tragen: in dubiis libertas. Sonst wird die Bewegungsfreiheit, die die Preußischen Lehrpläne von 1901 offenbar in gewissen Grenzen gewähren wollten, in ihr Gegenteil verkehrt. Durch die Schuld der einzelnen Anstalten, in erster Reihe ihrer Direktoren. Oder heißt es auch hier: *cuius regio, eius religio?* Soll nicht der einzelne Lehrer diese Bewegungsfreiheit genießen, sondern bloß die einzelne Anstalt? Aber die Direktoren kommen und gehen und die Fachlehrer auch. Die Anschauungen wechseln. Sollen da immer wieder neue Lehrpläne ausgearbeitet werden?

Brieg. Paul Geyer.

Geschichte.

1910.

Schübeler, Paul, De Syracusarum oppugnatione quaestiones criticae. Reform-Realgymnasium Geestemünde. Progr.-No. 433.

Unsere Quellen über die Belagerung von Syrakus werden untersucht: Livius hat da, wo Polybius erhalten ist, keine Bedeutung, da er ihn ausschreibt; sonst ist er nur mit Vorsicht zu gebrauchen; in Plutarchs Leben des Marcellus gehen die Nachrichten über die Belagerung der Stadt ebenfalls allein auf Polybius zurück. Was bei anderen Schriftstellern darüber überliefert wird, hat wenig oder gar keinen Wert.

Lauterbach, Amandus, Untersuchungen zur Geschichte der Unterwerfung von Süd-Gallien durch die Römer. Hohenzollernschule (Oberrealabteilung) Schöneberg. Progr.-No. 184.

Um ein klares Bild von dem Verlauf der Kämpfe zu gewinnen, die zur Erwerbung von Gallia Narbonensis durch die Römer führten, geht der Verfasser zunächst den Quellen unserer widerspruchreichen Überlieferung nach: er führt sie auf Livius und Posidonius zurück. Nach einem Überblick über die Wohnsitze der Volksstämme Süd-Galliens erörtert er die Kämpfe mit den Vokontiern und Salluviern und darauf den allobrogischen Krieg, indem er das Quellenmaterial zusammenstellt und einer sorgfältigen Kritik unterzieht. Zum Schluß faßt er das gewonnene Ergebnis in einer Darstellung der Kämpfe zusammen.

Geiß, Arthur, Die politio in der römischen Landwirtschaft. Großherzogl. Friedrichs-Gymnasium. Freiburg i. Br., Progr.-No. 840.

Die Bedeutung des Wortes politio in der römischen Landwirtschaft hat den Gelehrten schon viel Kopfzerbrechen verursacht und eine befriedigende Erklärung nicht gefunden. Nach einer Kritik der bisherigen Deutungsversuche entwickelt der Verfasser eine neue Erklärung, indem er *polire* mit dem griechischen πολεῖν in Verbindung bringt und auf die Bestellung des Brachlandes bezieht; eine Durchmusterung der Quellenstellen scheint diese scharfsinnige Ableitung vollkommen zu bestätigen.

Schirmer, Karl, Bilder aus dem altrömischen Leben. III. Realgymnasium Magdeburg. Progr.-No. 357.

Zwei weitere Vorträge bilden Fortsetzung und Schluß der früheren Abhandlungen; der erste handelt von den Spielen (Zirkus, Arena, Theater), der zweite schildert den Römer auf Reisen. Wie die früheren sind auch diese für Lehrer und Schüler ein brauchbares Unterrichtsmittel. Die gesamten drei Programme sind jetzt auch als Buch im Weidmannschen Verlage erschienen.

Fritsch, O., Aus Badens römischer Vorzeit. I. Teil: Denkmäler des römischen Heeres. Goetheschule Karlsruhe. Progr.-No. 856.

Die Steindenkmäler der Großherzoglichen Sammlung für Altertumskunde in Karlsruhe will der Verfasser den einheimischen Gymnasiasten verständlich machen, da er mit Recht der Meinung ist, daß es den älteren unter ihnen zieme, diese wichtigen Denkmäler ihrer ältesten Heimatsgeschichte kennen zu lernen. In dem vorliegenden Teile behandelt er diejenigen Denkmäler, die Beziehung zum

Heere haben, wie Meilensteine, ein Militärdiplom, Bauinschriften, Grabinschriften, Götterdenkmäler. 22 wohlgelungene Abbildungen machen auch für den, der die Karlsruher Sammlung nicht besuchen kann, die Lektüre lehr- und genußreich.

Schoenaich, Gustav, Die Libelli und ihre Bedeutung für die Christenverfolgung des Kaisers Decius. Kgl. Friedrich-gymnasium Breslau. Progr.-No. 257.

Der Verfasser untersucht die Bedeutung der Libelli und die Praxis, die bezüglich derselben besonders zur Zeit des Decius geherrscht hat, und zeigt, wie sich diese Praxis mit Anlaß und Zweck der Decischen Verfolgung verträgt. Sodann bringt er die Libelli aus dieser Zeit zum Abdruck und erklärt sie eingehend. Schlesische Professionszettel aus der Zeit der Gegenreformation sind als moderne Gegenstücke angefügt.

Langewiesche, Friedrich, Germanische Siedelungen im nordwestlichen Deutschland zwischen Rhein und Weser nach dem Berichte des Ptolemäus. Realprogymnasium Bünde i. W., Progr.-No. 498.

Ein schwieriges Problem wird hier mit entschlossenem Mute in Angriff genommen: die Tafel germanischer Siedelungen bei Ptolemäus. Der Verfasser versucht die Fehlerquellen bei Ptolemäus zu ermitteln und darnach seine Ortsangaben zu berichtigen; dann sucht er festzustellen, welche Örtlichkeiten gemeint sind. Fast alle Orte, die bei Ptolemäus genannt sind, identifiziert er mit heute noch vorhandenen.

Sebicht, Richard, Unsere mittelalterliche Ostmarkenpolitik. Erster Teil. Paul Gerhardt-Schule Lübben i. d. L. Progr.-No. 133.

Über die deutsche Besiedelung der ostelbischen Gebiete ist in den letzten Jahrzehnten eine umfangreiche Literatur in Einzeldarstellungen entstanden, aus der der Verfasser das Wichtigste in allgemeinverständlicher Darstellung hier zusammenfaßt; vor allem will er es auch der Jugend im Geschichtsunterricht zugänglich machen, um ihr zum Bewußtsein zu bringen, mit wieviel Gut und Blut in jahrhundertelangen politischen und wirtschaftlichen Kämpfen jene Gebiete deutsch geworden sind und wie sie ihre heutige Eigenart durch ihre Geschichte erhalten haben.

Adler, Max und **Gaedcke, Karl,** Beiträge zur Geschichte, Volks- und Landeskunde der Altmark. Teil I. Königl. Gymnasium Salzwedel. Progr.-No. 345.

Adler behandelt prähistorische Wohnstätten in Lübbow-Rebenstorf bei Salzwedel; die Funde weisen sie der *La Tène*-Zeit zu. Gaedcke untersucht den Ursprung der Stadt Salzwedel: er kommt zu dem Ergebnis, daß Salzwedel, nachdem es in jahrhundertelanger Entwicklung in engem Anschluß an die Burg aus einem *suburbium* zum *oppidum* herangewachsen war, kurz vor 1233 eine *civitas* geworden ist, mit Marktrecht, Immunität und Selbstverwaltung begabt, ohne daß eine Neugründung erfolgte.

Lagenpusch, Emil, Kaiser Friedrich II. und die Konstitutionen von Melfi. I. Teil. Kgl. Luisen-Gymnasium Memel. Progr.-No. 13.

Die Abhandlung ist aus einer Kaisersgeburtstagsrede hervorgegangen, deren Stoff bei der Niederschrift so anschwoll, daß er den Rahmen einer Rede sprengte. Der vorliegende erste Teil legt die Bedeutung der Konstitutionen von Melfi dar.

Ziesemer, Walther, Das Zinsbuch des Hauses Marienburg. Kgl. Gymnasium Marienburg. Progr.-No. 42.

Nach einleitenden Abschnitten über die Komturei Marienburg und die Abgaben der Bewohner an das Ordenshaus Marienburg geht der Verfasser auf das „Zinsbuch des Hauses Marienburg", das eine Übersicht der Zinsverpflichtungen aus dem Komtureibezirk für den Handgebrauch des Treßlers enthält, und auf die Zeit seiner Entstehung näher ein und bringt es zum Abdruck; er ergänzt es noch durch einen Abschnitt über die Marienburger Komturei aus dem Großen Zinsbuch, das eine Übersicht über die Zinsregister aller Komtureien des Ordensstaates enthält, und schließt daran eine Erörterung der Einnahmen des Marienburger Konvents.

Lappe, Josef, Das Nordlüner Markenrecht. Städt. Progymnasium Lünen an der Lippe. Progr.-No. 505.

Der Verfasser behandelt das Nordlüner Markenrecht unter besonderer Berücksichtigung der Rechte der Stadt Lünen; indem er so seine Studien über Lünen fortsetzt (vgl. diese Monatschrift 1911, S. 40), bietet er zugleich einen Beitrag zur Geschichte der westfälischen Mark. Es ist erfreulich, daß er den Spuren mittelalterlichen Wirtschaftslebens noch zur rechten Zeit hat nachgehen können, bevor sie von der immer weiter vorrückenden Industrie verwischt werden. Möge sich auch der pädagogische Zweck, den der Verfasser verfolgt, durch seine Arbeit in der Jugend die Liebe zur Heimat und Freude an ihrer Geschichte zu wecken, erfüllen.

Schmidt, Erich Ludwig, Johannes Bohemus, das deutsche Volk (1520). Kgl. Luisen-Gymnasium Berlin. Progr.-No. 74.

Der deutsche Humanist Bohemus veröffentlichte 1520 ein Buch *Omnium gentium mores, leges et ritus*, das in 100 Jahren ungefähr 40 Ausgaben erlebte. Durch dieses Werk ist er der Begründer der wissenschaftlichen deutschen Volkskunde geworden. Der von Deutschland handelnde Teil wird daher hier im Neudruck vorgelegt, auf den der Herausgeber nicht nur die gelehrten Forscher, sondern vor allem auch die Schulmänner aufmerksam machen will, damit der pädagogische Wert anerkannt und gewürdigt werde.

Heidrich, Paul, Beiträge zur Geschichte des Regensburger Reichstages vom Jahre 1541. Sachsenhäuser Oberrealschule Frankfurt a. M. Progr.-No. 566.

Die Abhandlung ist ein Teil eines Buches, das den Titel trägt: Beiträge zur Geschichte der Reichstage von 1541—46. Quellenbelege und erläuternde Anmerkungen fehlen daher; es wird nur der darstellende Text gegeben. Durch Studien in einer Reihe von Archiven hat der Verfasser das bisher gedruckte Material erweitern können.

Haring, Erich, Der Kriegszug des Fürsten Christian von Anhalt nach Frankreich im Jahre 1591. Kgl. Domgymnasium Magdeburg. Progr.-No. 334.

Christian von Anhalt hat 1591 dem französischen Könige Heinrich IV. deutsches Kriegsvolk zugeführt, damit er seinen Thron behaupten könne. Die Abhandlung legt die langwierigen Verhandlungen dar, die dieser Hilfesendung deutscher Reichsstände vorausging. Sie beruht im wesentlichen auf noch unveröffentlichtem Aktenmaterial der Staatsarchive zu Zerbst, Dresden und Berlin.

Rammelt, Johannes, Wer hat Magdeburg zerstört (1631)? Melanchthon-Gymnasium Wittenberg. Progr.-No. 351.

In einem Vortrage, den er im Thüringisch-Sächsischen Verein für Geschichte und Altertumskunde gehalten hat, hat der Verfasser die Streitfrage beantwortet: „Pappenheim hat, um den verzweifelten Widerstand der Gegner zu brechen, Feuer in die Stadt gelegt, und die Soldaten haben auch ohne Pappenheims Befehl das Gleiche getan"; die Absicht, die Stadt zu zerstören, läßt sich nicht erweisen, weder aus den Quellen noch aus sonstigen Erwägungen, weder für die Führer noch für die Soldateska; zu ihrer Vernichtung hat vor allem ein plötzlich einsetzender starker Nordweststurm beigetragen.

Exner, Hans, Brandenburg-Preußen und Polen in den Jahren 1648—49. Kgl. Gymnasium Ostrowo. Progr.-No. 237.

Die Abhandlung ist die Fortsetzung der Programmbeilage von 1908, die die Jahre 1640—48 umfaßte. Sie bespricht zwei wichtige Ereignisse, zu denen der Kurfürst Stellung nehmen mußte, nämlich die polnische Königswahl von 1648 und den Kosakenkrieg. Die Darstellung beruht auf denselben Quellen wie der frühere Aufsatz.

Ortmann, Franz J., Geschichte der Stadt Neuß während der französischen Herrschaft (1794—1814). Städt. Oberrealschule Neuß. Progr.-No. 707.

Abwechslungsreiche Bilder aus dem Leben einer deutschen Stadt in der Franzosenzeit entrollt die Abhandlung vor unseren Augen: Zeiten zunächst furchtbarer Bedrückung und Aussaugung während des Krieges, der Mißwirtschaft auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens während des Friedens, dann unter dem Kaisertum solche beginnender wirtschaftlicher Blüte, wenn auch unter lastendem Druck der Zwing- und Fremdherrschaft; es wird aus dem verschlafenen Landstädtchen eine aufstrebende Handels- und Industriestadt.

Lang, Karl, Die badischen Truppen in Spanien in den Jahren 1808—1814. Großherzogl. Gymnasium Karlsruhe. Progr.-No. 842.

Von Heldenkämpfen eines badischen Regiments in Spanien weiß der Verfasser zu erzählen, aber leider sind sie ausgefochten im Dienste Napoleons, Deutsche oft Deutschen gegenüber. Die Badener dürfen stolz sein auf das, was ihre Truppen dort geleistet haben. Tragisch wie ihre ganze Situation während jener Jahre ist auch ihr Ende: ihre Gefangennahme durch die Franzosen aus Argwohn als Lohn ihrer soldatischen Bravour.

Glaser, Rudolf, Das preußische Zollgesetz vom 26. Mai 1818 und der preußisch-hessische Zollverein vom 14. Februar 1828. Großherzogl. Gymnasium Bensheim. Progr.-No. 869.

Der Verfasser behandelt ein Kapitel aus der deutschen Geschichte, in dem die Geschichte seiner Heimat aufs engste mit der großen vaterländischen Geschichte

verbunden ist. Wenn er auch zu neuen Ergebnissen nicht gelangt ist, so beruht doch seine Darstellung auf den besten Quellen; aus dem Unterricht erwachsen und für den Unterricht bestimmt, wird sie manchem Geschichtslehrer eine willkommene Grundlage für seinen Vortrag sein.

Weiker, Bernhard, Vom Staatenbund zum Bundesstaat. I. Teil: Bilder aus den Tagen deutscher Zerrissenheit. Gymnasium und Realschule Aschersleben. Progr.-No. 326.

Nach einer kurzen Schilderung der Zustände im deutschen Bunde folgen fünf Abschnitte über Erleichterung der Rheinzölle, Gründung des Zollvereins, die gescheiterten Einigungspläne, den Eintritt Hannovers und Oldenburgs in den Zollverein und die ersten preußischen Handelsverträge mit den ostasiatischen Mächten im Jahre 1861; diese Abschnitte sind aus Schriften von Sybel, Treitschke, Oncken, Rudolf von Delbrück und Eckert ausgewählt.

Als Fortsetzungen sind zu nennen:

Richter, Otto, Beiträge zur Römischen Topographie. IV. Kgl. Prinz Heinrich-Gymnasium Berlin. Progr.-No. 99.

Schmidt, Ernst, Aus der Vorgeschichte der Altmark. Fünfter Teil. Realschule Seehausen (Altmark). Progr.-No. 376.

Planer, Aus der Geschichte des Fürstentums Schwarzburg-Sondershausen im 17. bis 19. Jahrhundert. II. Teil. Fürstl. Gymnasium Arnstadt. Progr.-No. 983.

Schulz, Georg, Aus Ohlaus Vergangenheit. Fortsetzung der Programmabhandlung von 1902. Kgl. Gymnasium Ohlau. Progr.-No. 287.

Krawczynski, Eugen, Die alten Groß-Strehlitzer Handwerker-Innungen. II. Teil. Kgl. Gymnasium Groß-Strehlitz. Progr.-No. 296.

Döhmann, Karl Georg, Beiträge zur Geschichte der Stadt und Grafschaft Steinfurt. II. Topographie und Altertümer von Steinfurt. Zweiter Teil. Inschriften, Glocken, Baurechnungen, Ortsbeschreibungen. Gymnasium Arnoldinum Burgsteinfurt. Progr.-No. 468.

Thamm, Die Montabaurer Amtsbeschreibung des kurtrierischen Hofrats Damian Ling aus dem Jahre 1786 in kurzem Auszuge. Fortsetzung. Kaiser-Wilhelms-Gymnasium Montabaur. Progr.-No. 546.

Schrohe, H., Emund Rokoch, ein Mainzer Kaufmann und Beamter des XVII. Jahrhunderts. IV. Teil. Großherzogl. Ostergymnasium Mainz. Progr.-No. 876.

Petry, Joh., Der Widerhall des Hubertusburger Friedens am Niederrhein. Ein Beitrag zur Geschichte Friedrichs des Großen und der Stadt Emmerich. III. Abteilung (Schluß). Städt. Progymnasium Ratingen. Progr.-No. 633.

1911.

Steuer, Die Geschichte im Lichte der Münzen. Friedrichsschule Luckenwalde. Progr.-No. 132.

Den Münzen sucht der Verfasser größere Berücksichtigung als Anschauungsmittel im Unterricht zu verschaffen. Er zeigt an den Münzen des Altertums, vornehmlich den griechischen des 5. und 4. Jahrhunderts und den römischen der Kaiserzeit, wie er sich ihre Verwendung denkt: ihre politische und wirtschaft-

liche Bedeutung stellt er in den Vordergrund, während er ihnen als Kunstwerken weniger Bedeutung für die Schule beimißt.

Herrlich, Samuel, Antike Wunderkuren. Beiträge zu ihrer Beurteilung. Humboldt-Gymnasium Berlin. Progr.-No. 68.

Im ersten Teile der Abhandlung legt der Verfasser dar, welche Beurteilung die antiken Wunderkuren in der neueren Literatur seit Heinrich Meiboms darauf bezüglicher Schrift (1659) gefunden haben. Dann untersucht er im zweiten Teile die alte Überlieferung über die Inkubation und die mit ihr zusammenhängenden Wunderkuren; dabei erbringt er den Nachweis, daß bis zur römischen Kaiserzeit die Vorstellung vorherrscht, daß die wunderbaren Heilungen durch ein persönliches Tun des Gottes, der während der Inkubation erscheint, und nicht durch bloße Weisungen, die dem Träumenden gegeben werden, erfolgen; erst in den nachchristlichen Jahrhunderten herrscht letztere Vorstellung vor: der Heilgott wird der Berater der Kranken. Die von ihm verordneten Heilmittel haben keinen medizinischen, sondern nur superstitiösen Wert.

Merten, Erich, Zum Perserkriege der byzantinischen Kaiser Justinos II. und Tiberios II. (571—579). Gymnasium Weimar. Progr.-No. 976.

Nach einer kritischen Würdigung der Quellen gibt der Verfasser eine Übersicht der Kriegsereignisse, wobei er Chusrau in den Mittelpunkt stellt; dadurch gewinnt er neue Gesichtspunkte, während für die Einzelheiten der diplomatischen Aktionen auf die genauen Berichte Menanders und die Erörterungen Güterbocks in seiner Schrift „Byzanz und Persien in ihren diplomatischen und völkerrechtlichen Beziehungen im Zeitalter Justinians" verwiesen wird.

Hesselmeyer, E., Vermischte Beiträge zur Geschichte des Reiteradels bei Römern und Deutschen. Gymnasium Tübingen. Progr.-No. 837.

Drei Aufsätze über Adel und Roß, über die Standeszugehörigkeit des C. Marius und über den keltischen Adelsambaktat sind hier vereinigt, ausgewählte Kapitel aus einer größeren Arbeit des Verfassers, die den Titel trägt „Reiter und Ritter bei Römern und Deutschen, eine staatsgeschichtliche Studie".

Haenchen, Karl, Das Kölner Wahlprivileg. Realprogymnasium i. E. nebst Realschule i. E. Lichtenberg bei Berlin. Progr.-No. 131.

Aus einem Privileg, das Otto II. der Magdeburger Geistlichkeit verliehen hat, erschließt der Verfasser auch für die Kölner Kirche ein Wahlprivileg und weist aus den Nachrichten über mehrere Wahlen nach, daß dieses von Otto I. bis Heinrich II., vielleicht sogar schon am Ende des 9. Jahrhunderts bestanden hat.

Ebert, Louis, Grundzüge der deutschen Wirtschaftsgeschichte für höhere Schulen. II. Teil. Realschule Finsterwalde N.-L. Progr.-No. 176.

Der Verfasser bietet eine Übersicht über die deutsche Wirtschaftsgeschichte vom Ausgang der Karolinger bis zum Interregnum in einer Form und Auswahl, daß sie sich für den Unterricht wohl verwenden läßt.

Dentzer, Bernhard, Quellenstellen zur Verfassungsgeschichte des deutschen Mittelalters. Ev. Gymnasium Schweidnitz. Progr.-No. 295.

Der Verfasser weist einen Weg zur staatsbürgerlichen Erziehung. Er legt die Quellenstellen nicht als Mittel zur Belebung des Unterrichts, sondern zur Erlangung verfassungsgeschichtlichen Verständnisses vor; der Schüler soll unter Anleitung des Lehrers den Inhalt einer Quellenstelle, insbesondere nach seiner rechtlichen Seite, herausarbeiten. Als Ziel gilt, aus dem Inhalt einer Quellengruppe, sei es, die Grundzüge der Verfassung des Staates in einer bestimmten Periode, sei es, die Entwicklung einer Institution durch verschiedene Perioden zu gewinnen. Die Auswahl ist daher so getroffen, daß keine einzelne Stelle isoliert dasteht, jede vielmehr das Glied einer größeren Reihe darstellt. Die Anordnung der Stellen ist chronologisch; um sie nach Materien leicht übersehen zu können, ist im Anhange auch eine systematische Zusammenstellung gegeben.

Kracauer, J., Die politische Geschichte der Frankfurter Juden bis zum Jahre 1349. Philanthropin Frankfurt a. M. Progr.-No. 573.

Die interessante Abhandlung ist der erste Teil einer größeren Arbeit, die die Geschichte der Frankfurter Juden bis 1400 behandeln soll. Die weiteren Teile nebst dem Urkundenmaterial werden an anderer Stelle veröffentlicht.

Schantz, Otto, Werdener Geschichtsquellen. I. Die *Historia monasterii Werthinensis* des Abtes Heinrich Duden. Progymnasium Werden. Progr.-No. 653.

Bei der Bedeutung, die der Benediktinerabtei Werden für Verfassungs- und Wirtschaftsgeschichte des Mittelalters zukommt, ist wie die Herausgabe eines Urkundenbuches so auch eine zuverlässige Veröffentlichung der erzählenden Geschichtsquellen sehr erwünscht; für beides ist der Verfasser tätig und bietet hier die Erstlinge seiner Arbeit, deren Fortsetzung er für die weiteren Jahresberichte seiner Anstalt verspricht.

Ribbeck, Konrad, Zur Kultur- und Wirtschaftsgeschichte des Stiftes Essen im Mittelalter. Kgl. Gymnasium Essen-Ruhr. Progr.-No. 617.

Die Abhandlung, ein erweiterter, mit literarischen Nachweisungen versehener Vortrag, gibt ein für weitere Kreise verständliches, anschauliches Bild von dem Leben des Stiftes Essen im späteren Mittelalter; sie behandelt die Stiftsimmunität, die Äbtissin mit Dienerschaft und Beamten, die beiden Kapitel und das weltliche Stiftspersonal, die Stiftsgüter und ihre Bewirtschaftung, den Haushalt der Äbtissin und des Stifts sowie die Feste im alten Essen.

Uerkvitz, Mitteilungen aus anglonormannischen Briefsammlungen als Beiträge zur Kulturgeschichte der Anglonormannen. Realgymnasium Nauen. Progr.-No. 135.

Es handelt sich um Briefsammlungen des 14. und beginnenden 15. Jahrhunderts, die zu Lehrzwecken zusammengestellt sind, wie aus vorausgehenden theoretischen Vorschriften erhellt. Da viele Briefe kulturgeschichtlich von Bedeutung sind, ist ihre Herausgabe dankenswert.

Wilmanns, E., Aus Lübecks großer Zeit. Realschule zum Dom Lübeck. Progr.-No. 1033.

Um die Schüler über das lediglich empfangende Aufnehmen hinaus zu selbständigem Erwerben geschichtlicher Erkenntnis durch eigenes Nachdenken zu führen, hat der Verfasser ein Quellenbuch der heimatlichen Geschichte für Lübecker Schüler geben. Er geht von der Überzeugung aus, daß die Brauchbarkeit der Quellenbücher für deutsche Geschichte des Mittelalters beschränkt ist, weil sie für die Schulen zu umfangreichen Stoff bieten und es für Schüler zu schwer ist, sich daraus ein Bild der geschichtlichen Entwicklung zu erarbeiten; nur für ein begrenztes Gebiet ist dies möglich. Die Lektüre heimatgeschichtlicher Quellen soll aber nicht zu lokalhistorischer Detailforschung benutzt, sondern stets im Hinblick auf die Reichsgeschichte betrieben werden. Aus solcher Erwägung ist das Quellenbuch hervorgegangen, von dem die Abhandlung die grundsätzlichen Erörterungen und einige Proben zur Veranschaulichung der Art, wie die Quellen behandelt sind, enthält.

Hattemer, Karl, Territorialgeschichte der Landgrafschaft Hessen bis zum Tode Philipps des Großmütigen. Großherzogl. Neues Gymnasium Darmstadt. Progr.-No. 918.

Die Abhandlung wird bescheiden als eine Erläuterung der beigegebenen Karten bezeichnet; sie bietet aber in zusammenhängender Darstellung nicht bloß ein anschauliches Bild von der Ausdehnung und Bedeutung des Territoriums, sondern berücksichtigt auch in weiterem Umfange die wichtigsten Momente, die für seine Entwicklung von Bedeutung geworden sind.

Exner, Hans, Brandenburg-Preußen und Polen von 1660 bis 1663. I. Teil. Kgl. Gymnasium Hohensalza. Progr.-No. 232.

Dieser erste Teil enthält Verhandlungen des Großen Kurfürsten mit Polen über Erwerbung von Elbing und seinen Streit mit dem Königreich um sein Postamt in Danzig.

Reinhardt, Curt, Briefe von Ehrenfried Walther von Tschirnhaus an Pieter van Gent. Realgymnasium Freiberg. Progr.-No. 782.

Tschirnhaus hatte Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts als Mathematiker und Philosoph, als Chemiker und Techniker einen Namen; um Sachsens Glas- und Porzellanindustrie hat er sich verdient gemacht. Pieter van Gent war sein Studiengenosse in Leiden und gehörte zum Freundeskreise Spinozas; daher ist der Briefwechsel auch für die Geschichte dieses Philosophen von gewisser Bedeutung. Die Originale des Briefwechsels befinden sich in der Bibliothek der Oberlausitzer Gesellschaft der Wissenschaften.

Bodewig, R., Lahnstein in den Kriegsereignissen des 18. Jahrhunderts. I. Gymnasium und Realprogymnasium Oberlahnstein. Progr.-No. 551.

Aus dem Oberlahnsteiner Stadt- und Kirchenarchiv sowie den Staatsarchiven zu Wiesbaden und Coblenz schöpfend, erzählt der Verfasser, wie die Stadt Lahnstein von den Ereignissen des spanischen und des polnischen Erbfolgekrieges in Mitleidenschaft gezogen worden ist. Der Geschichtslehrer wird gern Gelegenheit

nehmen, einmal, wie es hier für Lahnstein geschehen ist, die Rückwirkung großer weltgeschichtlicher Ereignisse auf die enge Heimat zu zeigen.

Droysen, Hans, Friedrichs des Großen literarischer Nachlaß. Königstädtisches Gymnasium Berlin. Progr.-No. 71.

Dem literarischen Nachlaß des großen Königs, der gegen Ende 1786 aus 3 oder 4 einzelnen Massen bestand, geht Droysen nach, um Inhalt und Schicksale desselben festzustellen. Mit Bedauern ersieht man aus der Darlegung, wie manches durch Sorglosigkeit verloren gegangen ist.

Klaje, Hermann, Die Russen vor Kolberg. Kgl. Domgymnasium und Realgymnasium Kolberg. Progr.-No. 203.

Nicht nur auf Grund gedruckter Quellen, sondern auch von Archivalien schildert Klaje die Belagerungen Kolbergs im siebenjährigen Kriege und bietet so ein Gegenstück zu seiner Kolberger Festschrift über „Waldenfels und seine Grenadiere" während der Belagerung Kolbergs im Jahre 1807.

Weicker, Bernhard, Vom Staatenbund zum Bundesstaat. 2. Teil. Gymnasium und Realschule Aschersleben. Progr.-No. 327.

Nach einer Einleitung über den Bundesstaatsbegriff und die Entstehung des Norddeutschen Bundes legt der Verfasser die Friedensverhandlungen mit Bayern im August 1866 und den Abschluß des Schutzbündnisses, sodann die Verhandlungen mit den süddeutschen Staaten über den Beitritt zum Norddeutschen Bunde 1870 dar. Seine kritischen Untersuchungen sind eingehend und sorgfältig.

Rosengarth, Franz, Die Beteiligung von Ost- und Westpreußen an der deutschen Geisteskultur. Kgl. Gymnasium Neustadt i. Wpr. Progr.-No. 45.

Ausgehend von dem Vorurteil, das man bei Volksgenossen in West- und Süddeutschland gegen Land und Leute des Ostens selbst unter Gebildeten finde, legt der Verfasser zunächst die Schwierigkeiten dar, die unsere Ostmark bei kulturellem Wettkampf mit dem Westen zu überwinden hatte, und weist dann nach, was Ost- und Westpreußen auf dem Gebiete der Wissenschaften, der Kunst und Literatur geleistet hat: Kopernikus, Kant, Andreas Schlüter und Herder sind seine vornehmsten Eideshelfer.

Weber, Hans, Staatsbürgerliche Erziehung am Gymnasium. Kgl. Gymnasium Graudenz. Progr.-No. 39.

Die Aufgabe staatsbürgerlicher Erziehung wird kurz erörtert und dann gezeigt, wie diese Aufgabe am Graudenzer Gymnasium im Geschichtsunterricht gelöst wird. Jeder Lehrer wird Anregungen aus der Lektüre der Abhandlung schöpfen können.

Auf folgende Fortsetzungen wird hingewiesen:

Lagenpusch, Emil, Kaiser Friedrich II. und die Konstitutionen von Melfi. Kgl. Luisen-Gymnasium Memel. Progr.-No. 13.

Ballheimer, Rudolf, Zeittafeln zur Hamburgischen Geschichte, III. Johanneum Hamburg. Progr.-No. 1044.

Darpe, Franz, Coesfelder Urkundenbuch, III. Teil. Kgl. Gymnasium Coesfeld. Progr.-No. 473.

Jordan, R., Zur Geschichte der Stadt Mülhausen in Thüringen. Heft 9. Gymnasium Mühlhausen i. Th. Progr.-No. 339.

Haring, Erich, Der Kriegszug des Fürsten Christian von Anhalt nach Frankreich im Jahre 1591. Teil II. Kgl. Domgymnasium Magdeburg. Progr.-No. 335.

Schnippel, Emil, Urkundliche Beiträge zur Geschichte des Jahres 1806. Kaiser-Wilhelm-Gymnasium Osterode, Ostpr. Progr.-No. 14.

Wesel. Friedrich Marcks.

Erdkunde.

1912.

1. **Kurtz, Edmund,** Diluviale Flußläufe zwischen Unterrhein und Elbe. Gymnasium zu Düren. Progr.-No. 604. 30 S. Zwei Karten. 8°.

2. **Pfuhl,** Wie der Boden unserer Provinz entstand und was er uns erzählt von ihrer Vorgeschichte. Kgl. Marien-Gymnasium Posen. Progr.-No. 240. 36 S. 8°.

3. **Damm, Leopold,** Die Entwicklung des Landschaftsbildes der Umgebung Grimmas. Realschule mit Progymnasium zu Grimma. Progr.-No. 809. 26 S. 4°.

4. **Hilgenfeld, Heinrich,** Die erste Vermessung von Stadt und Flur Jena. Gymnasium Carola-Alexandrinum zu Jena. Progr.-No. 981. 18 S. 4°.

5. **Schlemmer, Karl,** Die Ortsnamen der Kreise Kolberg-Körlin und Greifenberg in Pommern und ihre Bedeutung für die Heimatkunde. Kgl. Bugenhagen-Gymnasium Treptow a. R. Progr.-No. 216, B. 32 S. 8°.

6. **Palleske, Richard,** Zur isländischen Geographie und Geologie, Teil II. Realgymnasium Landeshut (Schlesien). Progr.-No. 305. 70 S. 8°.

7. **Sauerteig, A.,** Studienreise in die Länder am östlichen Mittelmeer. Herzogl. Realgymnasium zu Meiningen. Progr.-No. 1023. 20 S. 4°.

8. **Winkler, Heinrich,** Zur Völkerkunde von Osteuropa. Johannes-Gymnasium zu Breslau. Progr.-No. 260. 33 S. 4°.

Die wissenschaftlichen Beilagen legen von dem unermüdlichen Fleiß und der freudigen wissenschaftlichen Betätigung der Geographielehrer ein schönes Zeugnis ab.

Kurtz (1), der uns schon so manches Ergebnis seiner Diluvialstudien beschert hat, geht nunmehr auf die rechte Rheinseite über und untersucht mit Hilfe der Flußschotterbildungen die alten Flußläufe zwischen Rhein und Elbe sowie die sogenannten Urstromtäler zwischen Elbe und Weichsel. Der diluvialen Ruhr und den Verhältnissen an der Porta wird besondere Beachtung geschenkt. Zwei

Kärtchen, von denen die eine die mitteldeutschen Urstromtäler, die andere den Weserdurchbruch und die Ruhrmündung darstellt, machen die fleißige Arbeit noch wertvoller für das eigene Studium und für den Unterricht.

Pfuhl (2) hat die Absicht, der Mißachtung der Geologie als Unterrichtsfach entgegenzuarbeiten. Eingehend schildert er den Werdegang seines Heimatbodens, besonders die Diluvialzeit. Dabei behält er neben der wirtschaftlichen Ausnutzung der Erde und ihrer Erzeugnisse stets auch die Schönheit des Landschaftsbildes im Auge und erreicht seinen Zweck, einer Disziplin „von solch erhabenem, über die Alltäglichkeit erhebenden Inhalt" auch pädagogischen Wert zu verleihen. Mit ihm rufen wir den Bestrebungen, der Geologie ihr Recht im Jugendunterricht zu verschaffen, ein frohes Glückauf zu.

Ebenfalls der geologischen Entwicklung seines heimatlichen Landschaftsbildes widmet Damm (3) seine Studien. Es liegt in der Natur der Sache, daß er sich beim Tertiär und Diluvium länger aufhält. Aber dann wendet er sich zur geologischen Neuzeit, schildert die Entwicklung des Bodens durch die Einwirkung des Windes und Wassers, berichtet über die Änderung des Pflanzenkleides, insonderheit des Waldes, und zeigt schließlich, welche Eingriffe sich der Mensch durch die Gewinnung von Bodenschätzen und Bodenerzeugnissen erlaubt hat. Durch reichliches Heranziehen der Chroniken verleiht der Verfasser seiner Arbeit einen eigenartigen Reiz.

Durch seinen Beitrag zur Ortsgeschichte zeigt Hilgenfeld (4) einmal recht deutlich, welche Schwierigkeiten es bot, in die alten städtischen und kleinstädtischen Verhältnisse Ordnung zu bringen. Er verfolgt das Schicksal der vor 100 Jahren zuerst ausgeführten Vermessung der alten Musenstadt und ihres Bodens und führt uns eindringlich vor Augen, wie gut wir es jetzt haben, wo Katasterpläne und Spezialkarten uns für alle möglichen Zwecke zur Verfügung stehen.

Schlemmer (5) bringt zunächst eine allgemeine Einleitung über den Sinn der geographischen Namen und über den Wert ihrer Erklärung. Darauf bespricht er die Eigentümlichkeiten, welche die verschiedenen Völker bei der Namengebung zeigen, und schließlich erklärt er einige hundert Namen seines Bezirkes und stellt ihre ursprüngliche Form fest. Es gelingt ihm, daraus wertvolle Schlüsse über die Siedelung und Kulturarbeit der Slawen und Deutschen in längst vergangenen Tagen zu ziehen, so daß seine Zusammenstellung eine willkommene Ergänzung der vorhandenen Namenbüchlein bildet.

Dem vor vier Jahren erschienenen ersten Teile seiner Übersetzung der isländischen Geographie von Thoroddsen läßt Palleske (6) jetzt die zweite Hälfte folgen. Im Anschluß an eine im Sommer 1884 unternommene Forschungsreise durch die Lavawüsten des inneren Island und unter Benutzung einer reichhaltigen nordischen Literatur schildert er lebenswahr die wilde und trostlose Landschaft, die steinigen nackten Flächen, auf denen die Stürme toben, und die Unwetter, die den Reisenden selbst im Sommer oft genug dort überraschen.

Zunächst zu seiner eigenen Belehrung hat Sauerteig (7) eine Studienreise in die Länder am östlichen Mittelmeer gemacht. Frisch und lebendig schildert er das Leben auf dem Schiffe und die Welt des Meeres, den südlichen Pflanzenwuchs, das farbenprächtige Völkerleben und nicht zum mindesten die reichhaltige Ge-

schichte und Kultur, die dem Reisenden dort entgegentreten. So haben auch andere von seiner Reise einen köstlichen Gewinn.

Das Ergebnis dreißigjähriger eindringender Studien legt Winkler (8) vor. Seine Beschreibung der finnischen Völker und seine Darlegung der Eigentümlichkeiten der finnischen Rasse, sowie schließlich seine warme Schilderung des äußeren Lebens der Finnen — alles weist auf uralte vorderasiatische Kulturmittelpunkte hin, die auch den Indogermanen fruchtbare und tiefgehende Anregungen gegeben haben. In unserer Zeit gewinnt diese reichhaltige Fundgrube noch sehr an Bedeutung.

Essen-Ruhr. Viktor Steinecke.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Geologie.

Berg, A., Geologie für Jedermann. Leipzig 1912. Th. Thomas. Mit 154 Abbildungen. 259 S. geb. 3,75 M.

Seiner „Einführung in die Beschäftigung mit der Geologie" läßt Berg, in der Thomasschen Sammlung, sein „Beobachtungsbuch im Freien" folgen. In einer ausführlichen Einleitung werden uns alle geologischen Hilfsinstrumente, nebst ihrer Verwendung vorgeführt, auch das einschlägige Kartenmaterial genau angegeben. In den folgenden Kapiteln führt der Verfasser uns seine Erfahrungen bei der Beobachtung des Schichtgesteines, bei den Erscheinungen der Verwitterung, des fließenden Wassers und des fließenden Eises vor Augen, kurz all die Veränderungen, welche die norddeutsche Tiefebene durch die Diluvial- und Alluvialzeit erlitten hat. Ein eigenes Kapitel behandelt die geologische Karte und die geologischen Profile. Zum Schluß folgt ein ausführlicher Literaturnachweis für geologische Werke und Karten. Bei der klaren, durch zahlreiche Abbildungen erläuterten Schreibweise des Verfassers kann das billige Büchlein, wie der Titel besagt, auch wirklich Jedermann, der geologische Arbeiten im Freien treiben will, aufs wärmste empfohlen werden.

Hucke, R., Geologische Ausflüge in der Mark Brandenburg. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. Mit 57 Abbildungen. 155 S. geb. 3,20 M.

Das Büchlein führt uns durch alle Formationen, vom Silur bis zum Alluvium. Wir lernen auf den Exkursionen die einzige Stelle kennen, wo Silurgesteine — Grauwacke — ansetzen, den Koschenberg, und sogar sich granitische und diabasische Durchbrüche erkennen lassen. Wir werden zu dem berühmten Salz- und Gypsstock des Zechsteines in Sperenberg geführt und zu den nicht minder bekannten Rüdersdorfer Kalksteinbrüchen der Triasgruppe. Der Verfasser erläutert die Entstehung dieser Lager, ihren Aufbau, die einschlägigen Fossilien und die technische Verwertung der Lager. Die wenigen Kreideaufschlüsse, welche als Durchragungen bei Schmölln und Grimme das Diluvium durchbrechen, bilden den Abschluß der vortertiären Ablagerungen, welche uns die Mark bietet. Den größten Teil des Büchleins erfüllen die Exkursionen, welche das Tertiär, das Diluvium und Alluvium umfassen. Die tertiären Tone werden uns von den Ziegeleien eröffnet und die wich-

tigen Braunkohlengruben von Senftenberg und Fürstenwalde besucht, welche Berlin seine Briketts zur Heizung liefern. Der Oberflächengestaltung durch die Eiszeit mit ihren Moränen, Urstromtälern, Asaren, Dünen und Stauseen sind Gegenstand einer ausführlichen Besprechung. Zum Schlusse führt uns der Verfasser zum Fläming von Neuendorf, um uns die dortigen Eruptionstäler, „die Rummel", zu zeigen.

Das Büchlein ist interessant geschrieben. Durch zahlreiche Situationsbilder und schöne Abbildungen von Fossilien wird das Naturstudium erleichtert. Es gehört unstreitig zu den besten Exkursionsbüchern, welche wir über das norddeutsche Tiefland überhaupt besitzen.

Mineralogie.

Brauns, R., Mineralogie. Vierte verbesserte Auflage. Leipzig 1911. G. J. Göschen. Mit 132 Abbildungen. 137 S. geb. 0,80 M.

Ruska, J., Leitfaden der Mineralogie. Leipzig 1910. Quelle & Meyer. Mit 9 Farbentafeln und 215 Abbildungen. 144 S. geb. 2 M.

Krass und **Landois,** Das Mineralreich in Wort und Bild. Achte verbesserte Auflage. Freiburg i. Br. 1910. Herdersche Verlagsbuchhandlung. Mit 95 eingedruckten Abbildungen und einer geologischen Karte in Farbendruck. 136 S. geb. 2,50 M.

In der Sammlung Göschen hat Prof. Brauns sein treffliches Büchlein neu aufgelegt. Verschiedene Kapitel, wie die Entstehungen der Mineralkristalle, der Zerfall des Urans im Uranpecherz, die künstliche Herstellung von Rubin und Saphir, die Auffindung und Verwendung des größten indischen Diamanten, des Kullinan, die Entdeckung von gediegenem Eisen — von den Basalten des Habichtswaldes, des Goldes in Klondyke und die Verwendung der Wolframmineralien zu Fäden für die Glühlichtlampen, sind hinzugekommen, im übrigen hat die ausgezeichnete Darstellung des großen Gebietes im kleinsten Raum keine Änderung erfahren.

Ruskas Mineralogie ist dagegen ein Erstprodukt. Der Verfasser wollte, wie er ausführt, die Gesetzmäßigkeiten der Mineralien auch jüngeren Schülern verständlich machen. Seiner Einteilung der Mineralien legt er das chemische Prinzip zugrunde und er knüpft an die Beschreibung der Mineralien, sowohl den kristallographischen Formenkomplex, wie auch die Anwendung des Minerals. Sowohl die Kristallabbildungen wie die hervorragend schönen Farbentafeln tragen viel zur Erläuterung des klar und einfach geschriebenen Textes bei. Das Werk könnte auch den Studenten der Medizin von Nutzen sein; für die jüngeren Schüler, d. h. für Schüler der Mittelklassen, liegt es allerdings etwas hoch und eignet sich wohl besser für Schüler der oberen Klassen der Gymnasien und Realanstalten.

Krass und Landois haben mit ihrem „Mineralreich" wohl andere Ziele im Auge, als Ruska. Das Buch soll, neben dem mineralogischen, auch dem chemischen Unterricht in den Mittelklassen, zum Teil auch der oberen Klassen, der Realanstalten dienen. Auch hier ist die chemische Einteilung dem Mineralsystem zugrunde gelegt. An die einzelnen Mineralien knüpft sich hier eine recht eingehende chemische Abhandlung, oft mehrerer, mit dem Mineral chemisch verwandter Elemente und Verbindungen. Auch die technische Verwendung der Stoffe wird eingehend be-

rücksichtigt. Von den Kristallformen werden nur die wichtigsten herangezogen und zum Schluß in einem System vereinigt. An die Mineralien schließen sich die Eruptiv- und Schichtungsgesteine, zum Schluß auch die geologischen Formationen und ihre Fossilien. Eine Reihe von Abbildungen erläutern die Mineralien, die Kristallformen, die Technik, die geologischen Situationserscheinungen und die Fossilien. Als Anhang ist noch eine farbige geologische Übersichtskarte von Mittel-Europa beigefügt.

Bei der großen Fülle des Stoffes wird der Lehrer wohl genötigt sein, eine strenge Sichtung des Materials vorzunehmen, wenn er in den wenigen ihm gebotenen Stunden das Pensum erledigen will.

Posen. B. Mendelsohn.

b) Einzelbesprechungen:

Historisch-pädagogischer Literaturbericht über das Jahr 1910. Herausgegeben von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 2. Beiheft zu der Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. VIII u. 372 S. 3 M.

Man kann vielleicht erschrecken, wenn man sieht, was für eine Fülle von Arbeiten zur Geschichte der Erziehung und der Schule ein einziges Jahr hervorbringt, und es ist wirklich erstaunlich, zu sehen, welch eine Tätigkeit auf diesem Gebiete herrscht. Aber gerade darum ist dieser Literaturbericht um so notwendiger und dankenswerter, weil er allein es noch ermöglicht, sich in dieser Hinsicht zu orientieren oder auf dem Laufenden zu erhalten. Die Organisation der Arbeit ist mit der Zeit vollkommener geworden und hat auch allmählich besser funktioniert, so daß der neueste Band seinem Vorbilde und älteren und größeren Bruder, dem Jahresberichte für die Geschichtswissenschaft, an Vollkommenheit wenig nachsteht. Freilich fehlen bei beiden nicht die, wie es scheint, unvermeidlichen Verweise auf die nächsten Berichte; bei manchem mag es auch wirklich an Stoff mangeln. Von den 40 Referaten sind in diesem Bande indessen nur 6 ausgefallen.

Der Rahmen ist für den Jahresbericht sehr weit gesteckt; man behandelt viele Arbeiten und Aufsätze, die nur indirekt der Geschichte der Erziehung und der Schule zugute kommen. Das ist natürlich zu loben, und ganz besonders anerkennenswert ist es, daß ein treffliches Referat (Nr. 39) von H. Eybisch aufgenommen worden ist, in dem die schulgeschichtlichen Ergebnisse biographischer Darstellungen (1909 und 1910) behandelt worden sind. Auf das reiche Material, das Lebensbeschreibungen oder Selbstbiographien für unsere Kenntnis vom Schul- und Erziehungswesen bringen, wurde schon wiederholt aufmerksam gemacht. Wer aber kann alle solche Bücher daraufhin durchstudieren? Deshalb ist es mit dankbarer Freude zu begrüßen, daß Eybisch diese mit einer gewissen Ausführlichkeit behandelt, ohne daß er den Gesichtspunkt, unter dem sie hier betrachtet werden müssen, aus den Augen verliert. Das ist bei anderen Referaten nicht immer der Fall; es herrscht bisweilen (z. B. bei Nr. 19) eine Weitschweifigkeit, die wohl

nur verbergen soll, daß eigentlich für dies Gebiet kein rechter Stoff vorliegt. Es ist aber nicht die Aufgabe des Literaturberichts, dem Forscher die Arbeit gar zu bequem zu machen. Solche Ungleichmäßigkeit in der Anlage und Ausführung der einzelnen Berichte wird sich bei der großen Zahl von Mitarbeitern nie ganz vermeiden lassen, aber es muß noch mehr als bisher die Aufgabe der Schriftleitung sein, auf kurze Darstellung und bestimmte Hervorhebung des Wichtigen zu halten und rücksichtslos alles Überflüssige zu streichen. Sonst schwillt der Jahresbericht noch mehr an.

Ein treffliches Hilfsmittel und ein ausgezeichneter Ratgeber ist das Werk und müßte auch viel benutzt oder gelesen werden. Man sollte meinen, daß jeder Lehrer daraus nicht nur viel lernen, sondern auch reichliche Anregung erhalten kann. Indessen lehrt die Erfahrung, daß gar viele recht wenig Interesse für die historische Entwicklung der Tätigkeit haben, der sie ihr Leben widmen. Daß sich dieser Zustand bessere, dazu kann der Literaturbericht helfen, und schon aus diesem Grunde ist ihm ein glücklicher Fortgang zu wünschen.

Greifenberg i. Po. M. Wehrmann.

Deutsche Schulerziehung in Verbindung mit Dr. Andreä-Kaiserslautern, Dr. Gertrud Bäumer-Berlin, Dr. Förster-Zürich, Dr. Gaudig-Leipzig, K. Götze-Hamburg, M. Griebsch-Milwaukee, Dr. Hausknecht-Lausanne, E. J. Jonescu-Bukarest, H. Landmann-Wenigen-Jena, Lembke-Albersdorf in Holstein, Dr. Lietz-Bieberstein bei Fulda, Dr. Michaelis-Barmen, Dr. Neubauer-Frankfurt a. M., Dr. Pabst-Leipzig, Preuß-Pasing, M. A. LL. D. M. E. Sadler-Manchester, E. Scholz-Pößnek, K. Schubert-Altenburg, Dr. Sprengel-Frankfurt a. M., Dr. Thrändorf-Auerbach i. S., Dr. Tsuji-Berlin, Dr. H. v. Vogl-München, Dr. Weber-München, Dr. Wilkens-Kopenhagen, Dr. J. Ziehen-Frankfurt a. M., Dr. P. Ziertmann-Berlin-Steglitz. Herausgegeben von W. Rein, Jena. Neue billige Ausgabe. München 1913. J. F. Lehmann. XIII und 634 S. 8°. geh. 4 M., geb. 5 M.

Das früher in zwei Bänden gebotene Werk von W. Rein will hier in billiger Ausgabe zum Regierungsjubiläum unseres Kaisers sich möglichst vielen zur Verfügung stellen. Es bietet außerordentlich viel auf verhältnismäßig geringem Raum, auf welchem die berufensten Verfasser sich hören lassen über zahlreiche brennende Erziehungs- und Unterrichtsfragen der Gegenwart. Fünf große Abschnitte, deren zweiter der umfassendste ist, belehren uns über die Organisation unserer Schulen, den inneren Betrieb derselben, die nationale Erziehung der aus der Schule entlassenen Jugend, die nationale Schulerziehung der Deutschen im Ausland und die Nationalerziehung bei anderen Völkern (Dänemark, England, Japan, Rumänien und Nordamerika). Man kann also reiche Belehrung mühelos aus einem verhältnismäßig kurzen Bande schöpfen.

Pfeiffer, Georg, Repertorium der pädagogischen Literatur der Jahre 1906—1911. Sach- und Autorenregister zur Pädagogischen Jahresschau. Leipzig und Berlin 1913. B. G. Teubner. 104 S. 8°. geh. 2 M., in Leinwand 2,60 M.

Zu den in Jahrgang X, S. 51 f. und Jahrgang XI, S. 550 besprochenen 6 Bänden

der Pädagogischen Jahresschau liegt nunmehr ein stattlicher Registerband vor, der den Benutzern der Zeitschrift ein wertvolles Hilfsmittel sein wird.

Berlin. A. Matthias.

Jahn, M., Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik unter Mitwirkung von K. Heilmann. 6. Auflage. Leipzig 1911. Dürrsche Buchhandlung. 574 S. 8 M.

Da die Philologie Jahns bereits im vierten Jahrgange dieser Zeitschrift eingehender besprochen und gewürdigt ist, genügt heute wohl für die weitere und wärmste Empfehlung die Bemerkung, daß das Werk seitdem schon zum zweiten Male wieder erschienen und mancherlei Erweiterungen erfahren hat. Diese bestehen teilweise in der Ergänzung einzelner Artikel, wie in den Abschnitten über das räumliche Wahrnehmen, über die Assoziation der Vorstellungen, über das Sprechen und die Sprache, namentlich aber auch in der Zugabe eines Personen- und eines Literaturregisters.

Es ist unnötig zu sagen, daß grade auch die Lehrer an den Höheren Schulen aus dem reichen Inhalt viel unmittelbaren Gewinn für den Unterricht schöpfen können.

Düsseldorf. E. Rothert.

Deter, Chr. J., Abriß der Geschichte der Philosophie. Zehnte und elfte neubearbeitete Auflage von Max Frischeisen-Köhler. Berlin 1912. W. Weber. 192 S. 3,20 M.

Drews, Arthur, Die Philosophie im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts. Leipzig 1912. G. J. Göschen. 120 S. 0,80 M.

Der Titel des erstgenannten Büchleins wird in manchem Leser die Erinnerung an längst überwundene Examenstage wachrufen. Wie viele mögen in den Tagen der höchsten Not zum „alten Deter" und dem „kleinen Schwegler" gegriffen haben, um sich schnell und mühelos noch einige dürftige Kenntnisse von den siebenfach versiegelten Geheimnissen der Philosophie anzueignen. Vierzig Jahre dient er nun schon als treuer Freund aller Examenskandidaten, aber seine Unzulänglichkeit stellte sich mit jedem Jahre mehr heraus. Nun hat Max Frischeisen-Köhler die Aufgabe übernommen, das Buch modernen Bedürfnissen anzupassen. Wertvoll sind zunächst die überall gegebenen und für das Bedürfnis der Studierenden sorgfältig ausgewählten Literaturhinweise. Sie geben die Möglichkeit, sich schnell und zutreffend über einzelne Punkte ausführlicher zu orientieren und reizen geradezu zu eigner Weiterbildung an. — Eine weitere Bereicherung sehe ich in den überall beigefügten ausführlichen Hinweisen auf die verschiedene Deutung der einzelnen Systeme und die Auffassungen ihrer geschichtlichen Stellung. Dadurch wird der Leser geradezu gezwungen, sich selbst ein eigenes Urteil zu bilden, und die Gefahr wird vermindert, die immer bei solchen Kompendien besteht, ohne Verständnis sich die Urteile des Lehrbuches anzueignen. Besonders gelungen erscheint mir in dieser Beziehung die Einführung in Platons und Kants System. Auch den Übergangszeiten, den Hellenisten, Neuplatonikern und Kirchenvätern ist die ihnen gebührende Beachtung geschenkt. Dennoch wird die jetzige Form des Buches auf die Dauer nicht zu halten sein. Es wird sich auch hier das Wort erfüllen, daß niemand ein altes Kleid mit einem Lappen von neuem Tuch flickt, denn der Lappen

reißt doch wieder vom Kleid. Die alten Deterschen Sätze stehen wie fremde erratische Blöcke mitten in der neuen Umgebung. Eine Neubearbeitung aus einem Guß von der glücklichen Hand des Bearbeiters wäre unbedingte Forderung der nächsten Auflage. Noch immer ist der Eindruck nicht völlig überwunden, den uns als jungen Studenten die Lektüre dieses Buches erweckte, daß die Geschichte der Philosophie nichts anderes sei als eine Rumpelkammer aller Torheiten und Verdrehtheiten des menschlichen Verstandes.

Der Popularisierung der historischen Erkenntnis der Philosophie widmet sich mit Glück auch die hier mehrfach besprochene kurze „Geschichte der Philosophie" aus der Göschenschen Sammlung. Der neu vorliegende sechste Band enthält die Geschichte des nachkantischen Idealismus von Schiller, Reinhold, Schulze, Maimon und Beck bis auf Schopenhauer. Als Grundthema der ganzen hier behandelten Epoche klingt immer wieder die Frage nach der Möglichkeit einer zweifellos gewissen oder apodiktisch sicheren Erkenntnis hindurch. Alles ist wissenschaftlich korrekt und ohne Tadel, wie es von dem Verfasser der „Deutschen Spekulation seit Kant" nicht anders zu erwarten war. Aber im Grunde steht Drews dieser Periode der Philosophie kühl bis ans Herz hinan gegenüber. Dadurch gewinnt die ganze Darstellung etwas Nüchternes, ja geradezu Abweisendes. Mehr wie sonst wollen hier die Systeme als Ausdruck der Persönlichkeiten ihrer Verfasser gewürdigt werden. Was für ein Philosoph man ist, hängt hier sehr davon ab, was für ein Mensch man sei. Diese Seite der Sache kommt hier entschieden zu kurz.

Gerkrath, Elisabeth, Grundlinien der Ethik. Charlottenburg 1912. Arthur Glaue. 139 S. 2 M.

Cabot, Ella Lyman, Alltagsethik. Einzig berechtigte Übersetzung aus dem Englischen von Helene Scheu-Riesz. Stuttgart 1912. J. Engelhorns Nachf. VIII u. 245 S. 4 M.

Zwei Bücher über Ethik aus Frauenhand von bemerkenswerter Verschiedenheit, das eine amerikanischer Import, mit dem uns Stuttgart seit einer Reihe von Jahren mit viel Geräusch in erheblicher Menge versorgt, das andre deutsches, „einheimisches Gewächse". — Das kleine Büchlein von E. Gerkrath, so bescheiden es auftritt, scheint mir den Vorzug zu verdienen. Es steckt voll selbständiger Gedanken, beherrscht den Stoff und bewahrt eine gewisse wissenschaftliche Höhenlage. Die Verfasserin will die drei Fragen beantworten: Was sollen wir tun? Warum sollen wir es tun? Wie können wir es tun? Psychologisch gründet sich alle Ethik auf das Gefühl, aber um allgemein gültig zu werden, muß sie das tun in „vernunftgemäßer" Form. Trotz tiefgehender Unterschiede zeigt die psycho-physische Organisation der Menschheit in ihrer ganzen Breite doch die gleichen Züge. Hier liegen die Wurzeln, aus denen der Baum der sittlichen Gesetzgebung wächst. Man muß diesen Baum wachsen lassen, denn künstlich konstruieren läßt er sich nicht. Subjektiv wird vom Menschen erfordert „Gewissenhaftigkeit", die gut und treffend als das Streben nach innerem Frieden charakterisiert wird, — objektiv sind überall die entwickelteren Zwecke über die beschränkteren zu stellen. Auch über die Erziehung zur Sittlichkeit findet

das Büchlein kluge Worte: Erziehung ist nicht dasselbe wie Belehrung; sie wendet sich ans Gefühl und nicht bloß an den Verstand. „Weder allzu weiblich, noch allzu männlich soll das Ideal sein; tatkräftiges Mitleid, das ist männlich-weibliches Ideal!“ — Schwerlich dürften mit dieser Formel alle Rätsel der Ethik gelöst sein. Auch der von der Verfasserin versuchte metaphysisch-religiöse Unterbau der Ethik ist noch mancher Nacharbeit bedürftig. Wärme und wissenschaftliche Sachlichkeit verbinden sich jedoch überall wohltuend in der ganzen Darstellung.

Weniger dürfte das von Ella Lyman Cabots Alltagsethik gelten. Diese Amerikaner sind so ganz unberührt von den Problemen, die seit Jahrhunderten die Wissenschaft auf dem Gebiet der Ethik, Erkenntnistheorie und Religionsphilosophie bewegen. Sie huldigen dem Grundsatz: Grau, teurer Freund, ist alle Theorie, und grün des Lebens gold'ner Baum. So ist denn der Verfasserin: „Tugend, die Voraussetzung des Erfolges“. „Gut sein heißt für einen erwählten Zweck geeignet sein.“ „Sünde ist wissentliche Treulosigkeit gegen das Ziel.“ — Doch wozu weitere Beispiele. Ein krasser Dilettantismus feiert hier seine Orgien. Eine gemeinsame Grundlage für eine gedeihliche Diskussion ist bei der Unbekanntschaft der Verfasserin mit den hier vorliegenden Problemen nicht zu gewinnen. Für sie hat weder Kant noch ein anderer unserer Großen gelebt. Schon formell kann die Darstellung nicht befriedigen, weil sie ganz in kasuistischen Erörterungen stecken bleibt. — Die begeisterte Aufnahme, welche dieses und verwandte Bücher besonders in Damenkreisen gefunden haben, dürfte aber wohl neben der Ausländerei seinen Grund darin haben, daß unsere deutschen Philosophen sich so selten bereit finden, die schweren Goldbarren gediegener Wissenschaft auch in kleine Münze für den Alltag umzuprägen.

Cassel. Alfred Heußner.

Engel, Eduard, Die deutsche Meisterprosa. Ein Lesebuch. Mit einem Bildnis Lessings und acht handschriftlichen Lesestücken. Braunschweig und Berlin 1913. George Westermann. VII und 419 S. 8°. geb. Geschenkausgabe 5 M., Schulausgabe 3,50 M.

Eduard Engel läßt seiner deutschen Stilkunst (s. Monatschrift 1911 X, S. 696 f.) ein Buch folgen, mit dem er die Beispiele mehren will, die er bereits in knapperen Formen seiner Stilkunst hie und da eingefügt hat. Für die Hand der Schüler im weitesten Sinne des Wortes ist dieses Buch bestimmt, d. h. für alle, jung und alt, die noch zulernen möchten in ihrer Stilgebung, die noch täglich ringen nach dem besten Ausdruck für ihre Gedanken und die in unermüdlicher Selbsterkenntnis trachten sich selber zu vervollkommnen zu klarer und schöner Wiedergabe dessen, was sie empfinden und denken. Diesen Schülern führt er von der Wende des 13. zum 14. Jahrhundert an bis zu unseren Tagen Meister des Stils vor, welche die hohe Kunst geübt haben auch ohne den Schmuck gebundener Rede die vollkommene innere Form d. h. den Einklang von Gehalt und Ausdruck zu finden. Nur Klassisches soll geboten werden, nur Meisterliches nach Inhalt und Kunstform.

Gleich der erste Vertreter meisterhafter Prosa, der „Meister“ Eckhart, muß jeden Kenner deutscher Prosa erfreuen. Ob Engel gewußt hat, wie einig wir uns

sind bei dieser Auswahl, weiß ich nicht; auch in meiner „Geschichte des deutschen Unterrichts“ (S. 10) steht Meister Eckhart an derselben Stelle: „Vor allem aber finden wir am Ende des 13. und am Anfang des 14. Jahrhunderts bei den Mystikern die schönsten und gehaltvollsten Prosadenkmäler, eine Fülle von Predigten, Erbauungsschriften, Briefen und geistlichen Memoiren voll von philosophischem Tiefsinn, religiöser Innigkeit und feiner psychologischer Selbstbeobachtung in einer so reinen, reichen und schmiegsamen Sprache, daß man nach dem Satze: „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen“ auf eine sorgsame Pflege der Muttersprache schließen muß. Die von den großen Dominikanern ausgehende Erneuerung und Vertiefung des inneren Lebens hatte auch eine Erneuerung und Vertiefung des Lebens unserer Muttersprache im Gefolge. Allen voran wirkte in Wort und Schrift der Thüringer Meister Eckhart . . . . Und nach ihm wirkten die beiden großen Ordensgenossen Heinrich Seuse und Johannes Tauler.“ Auch von Seuse gibt Engel eine Probe; Johannes Tauler fehlt, dafür tritt Geiler von Kaisersberg an die Stelle; dann folgt Luther und Dürer usw. Die Namen hier alle zu nennen verbietet der Raum; es ist eine lange Reihe, in die, soweit ich habe prüfen können und zu urteilen ein Recht habe, nur würdige Vertreter aufgenommen sind. Ungemein geschickt ist es, daß Engel immer nur ganz kurze Proben bietet, um der Vielseitigkeit reichen Spielraum zu lassen. Und weitherzig ist Engel darin, daß er dem schön ausgeprägtem Katholizismus, dessen Kirchenkunst und Stilkunst sich einander zu befruchten pflegen, weite Berücksichtigung gewährt. So finden wir den kernigen Alban Stolz, die gehaltreiche Annette von Droste-Hülshoff, den mit Unrecht selten genannten Jakob Philipp Fallmerayer und manch andere Namen.

Als einen pädagogischen Treffer möchte ich es bezeichnen, daß Engel viel stilistisch bemerkenswerte Proben ausgewählt hat, die Anweisungen und Anregungen über guten Stil bringen. Ich nenne beispielsweise Martin Luthers Sendbrie fvom Dolmetschen; Christian Thomasius, Diskurs über Nachahmung der Franzosen, Leibniz, unvorgreifliche Gedanken, Liscow, Vorrede zu seinen satirischen und ernsthaften Schriften, Möser, Erwiderung auf Friedrich des Großen Schrift über die deutsche Literatur, Lenz, über die Vorzüge der deutschen Sprache, Bürger, Anweisung zur deutschen Sprache und Schreibart auf Universitäten, Jean Paul, Sinnlichkeit des Stils, Börne, die deutsche Sprache, Freytag, über deutsche Sprache und Stil.

Den Eingang des Buches ziert das Bild Lessings; das Motto sagt uns, weshalb. Lessing hat einmal gesagt: „Ich kenne keinen blendenden Stil, der seinen Glanz nicht von der Wahrheit entlehnt. Wahrheit allein gibt echten Glanz.“ Nach diesem Grundsatz, das will Lessings Bild uns sagen, hat Eduard Engel seine Proben ausgewählt. Man kann nur wünschen, daß unsere Schulen recht viel Gebrauch von Engels Meisterprosa machen; ich kenne kein Buch, das es so verdient, weil ich keins kenne, das so voll von innerer mannigfaltiger Wirkungskraft ist.

Berlin. A. Matthias.

Wilhelm Schonack, Der Horazunterricht. Ein Beitrag zur Didaktik und Methodik des Lateinischen in der Gymnasialprima. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 144 S. 8°. 3 M.

Die horazische Poesie gilt allgemein den Gymnasialphilologen als ein exquisiter

Leckerbissen, dessen Genuß auch den Schülern zu vermitteln ihnen Herzenssache ist. Aus diesem besonderen Interesse einerseits, sowie andererseits daraus, daß bei aller Übereinstimmung über den Wohlgeschmack dieses Gerichtes doch eine jede Zunge ihre individuellen Neigungen hat, erklärt sich in der didaktischen Literatur die Menge und Mannigfaltigkeit der Anweisungen, wie es zuzubereiten und zu servieren sei. Hier eine neue, recht ausführliche, die zugleich sorgsam registriert, was über die einzelnen Fragen bisher gedruckt ist.

Zunächst etwas aus dem Inhaltsverzeichnisse. Erster Teil, § 1—16, S. 6—64, der Lehrstoff. Zweiter Teil, § 17—40, S. 65—136, die Darbietung; erster Abschnitt: allgemeine Gesichtspunkte, § 17 Einleitung in das Leben und in die Werke des Horaz, § 18 die Behandlung der Metrik, § 19 das Lesen, § 20 der Sprachschatz, § 21 die Berechtigung eines Kanons für die Lektüre, § 22 die Anordnung der Gedichte; zweiter Abschnitt: die schulmäßige Interpretation des Horaz, § 23 die Präparation, § 24 die Übersetzung des Schülers, § 25 die metrische Erläuterung, § 26 die sprachliche Erläuterung, § 27 die ästhetische Erläuterung, usw. usw.

Um Schonacks Standpunkt zu charakterisieren, den man einen extremen nicht nennen kann, sollen hier einige Sätze aus dem Buche angeführt werden; sie sagen dem Referenten größtenteils zu. S. 30. „M. E. ist die Prüderie der Todfeind jeder besonnenen Horazlektüre." S. 44. „Daß vollends die Römeroden vollständig gelesen werden müssen, ist sonnenklar." S. 47. „Keineswegs dürfen diese Gedichte" (Od. IV 6 und C. S.) „unter den in Prima zu lesenden fehlen, mindestens nicht das Säkularlied" (? Referent). S. 15. „Ich für meine Person halte es für keinen Verlust, wenn sie gar keine Epoden kennen lernen." S. 55. „In erster Linie . . . Sat. 1 6. 9. II 6." S. 61. „Können einmal wirklich fünf Episteln bewältigt werden, so würde ich als die m. E. besten mir folgende zur Durchnahme auswählen: I 1. 2. 4. 7. 20." S. 64. „Als die wichtigsten I 1. I 20 und I 4." (Referent namentlich I 2. 7. 10). S. 23. „Wir verlangen daher unter allen Umständen die Lektüre der literarischen Episteln und der Dichtkunst" (natürlich mit Auswahl, vgl. S. 63. Referent lehnt Episteln Buch II ab). S. 90. „Ich sehe keinen Grund, von der überlieferten Anordnung der Gedichte und Dichtgattungen irgendwie abzuweichen." (Die vier Odenbücher hintereinander? Referent). S. 94. „Vokabelaufschlagen, wodurch die Schüler mehr lernen, als wenn ihnen der Lehrer, das Lexikon ersetzt' (‚wertlose Scheinarbeit' ist es durchaus nicht, m. E. vielmehr wertvolle Kleinarbeit)." S. 131. „Sollen die Schüler aus Horaz wertvolle Anregungen mit ins Leben hinausnehmen, so müssen sie viel memorieren."

Die Horazlehrer, die dieses interessante Buch durchstudieren, werden mit Staunen ersehen, was alles auf diesem Gebiete schon von so vielen, den Verfasser als vorläufig letzten angeschlossen, gemeint und geäußert ist, aber zugleich mit Befriedigung erkennen, daß sich doch auch eine Art von festem Kerne herausgebildet hat, und wohl der Mehrzahl nach auch finden, daß sie im wesentlichen mit dem Verfasser einverstanden sind und es ähnlich machen wie er. Und weiter werden sie, möchte ich glauben, angesichts all dieser Rezepte gern Veranlassung nehmen, das eigene Verfahren in dem einen oder andern Punkte nochmals nachzuprüfen, zum Vorteil der Sache. Welche Hausfrau könnte nicht aus einem Meinungsaustausch über das Kochen noch zulernen?

Übrigens gilt wohl vom Horazunterrichte der Satz: einen guten Fisch kann keine Köchin so leicht verderben; aber am besten schmeckt er bei denkbar einfachster Zubereitung.

Zehlendorf bei Berlin. H. Röhl.

Forrer, R., Die römischen Terrasigillata-Töpfereien von Heiligenberg-Dinsheim und Ittenweiler im Elsass. Mit 246 Abbildungen im Text und 40 Tafeln. Stuttgart 1911. W. Kohlhammer. 242 S. Lex.-8°. geh. 15 M.

Wenn wir unseren Primanern bei der Lektüre der Verrinen den Begriff der *‚vasa caelata'* erläutern, kommt uns wohl nicht immer zum Bewußtsein, daß die hellenistische Toreutik, die jene kostbaren Gefäße schuf, auf deutschem Boden ihre letzten Ausläufer getrieben hat, freilich in bescheidenerem Material, aber gerade darum mit außerordentlicher Wirkung in die Breite. Waren schon in spätgriechischer Zeit die nur den Reichen erschwinglichen reliefgeschmückten Metallgefäße für einen weiteren Kundenkreis in Ton nachgebildet und gleichzeitig der schwarze Firnis der bisher gebräuchlichen Tongefäße durch ein leuchtendes Rot ersetzt worden, so erfuhr diese von den Römern übernommene Technik eine entscheidende Umwandlung, als die Töpfer von Arretium das Relief vom Boden des Gefäßes grundsätzlich auf die Außenseite verlegten. Die so verzierte italische Tonware fand zu Beginn der Kaiserzeit einen so lebhaften Absatz nach den mitteleuropäischen Ländern, daß unternehmungslustige Töpfer, um ihrer Kundschaft näher zu sein, nach Süd-Gallien auswanderten, wo an den Ufern des Tarn und in der Auvergne die ersten größeren Fabriken des unter dem modernen Namen *‚Terra sigillata'* bekannten Tongeschirrs entstanden, das in unseren westdeutschen Museen in großen Mengen anzutreffen ist. Noch im ersten Jahrhundert zogen gallische Töpfer, ihren Fabrikaten und den römischen Militärkolonnen folgend, auf der uralten Handelsstraße durch die Burgundische Pforte ins obere Rheintal, dessen ausgedehnte Lößterrassen zur Gründung neuer Fabriken ganz besonders einluden. Eine der ältesten dieser Töpferkolonien, wenn nicht die älteste in Deutschland, befand sich zwischen den Dörfern Dinsheim und Heiligenberg westlich von Straßburg (unweit der Feste Kaiser Wilhelm II., die den Ausgang des Breuschtals bewacht).

Schon seit fast einem Jahrhundert wurden an dieser Stelle nicht nur zahlreiche Sigillatascherben gefunden, sondern auch gelegentlich Töpferöfen aufgedeckt. Eine planmäßige Untersuchung wurde aber erst im Winter 1909/10 im Auftrag der „Gesellschaft zur Erhaltung der geschichtlichen Denkmäler im Elsaß" von Dr. R. Forrer veranstaltet, der jetzt in einem stattlichen Bande (Sonderdruck aus den „Mitteilungen" der genannten Gesellschaft, Jahrgang 1911) die umfangreichen und außerordentlich wertvollen Ergebnisse seiner Forschungen niedergelegt hat. Es kann den Fachgenossen, die Straßburg besuchen, nicht dringend genug empfohlen werden, im „Museum elsässischer Altertümer" die wohlgeordneten Heiligenberger Funde zu besichtigen, für die auch S. M. der Kaiser bei seiner Anwesenheit im Reichslande ein besonders lebhaftes Interesse bekundet hat. Mehrere hundert Töpferstempel lieferten die Namen von nahezu 100 verschiedenen Meistern, die in Heiligenberg gearbeitet haben. Auf Grund dieses urkundlichen Materials

ist es Forrer gelungen, die Formensprache der einzelnen Töpfer mit Sicherheit zu bestimmen und weitaus die meisten Gefäße und Scherben nach Meistern zu ordnen, sowie auch das zeitliche Verhältnis zwischen den letzteren klarzustellen. So liegt jetzt die Geschichte einer Töpferkolonie, die ihre Ware tief nach Germanien hinein abgesetzt hat, wie ein offenes Buch vor uns.

Doch nicht nur ihre Geschichte, sondern auch ihr Betrieb. Nicht weniger als zehn Brennöfen (darunter sieben für Sigillata, drei für Ziegel) wurden gefunden, deren Einrichtung in Forrers Werk eingehend geschildert wird. Auch die Abfallhaufen boten eine reiche Ausbeute. Wir kennen jetzt die einzelnen Geräte zum Formen und Brennen der Gefäße — die Technik selber bleibt freilich nach wie vor rätselhaft.

Anhangsweise bespricht Forrer die ebenfalls von ihm untersuchte Fundstelle von Ittenweiler bei Barr, sowie einige andere teils sicher bekannte, teils vermutete Sigillata-Töpfereien im Elsaß.

Sein Werk hat aber keineswegs nur eine provinzielle Bedeutung. Es ist eine der wichtigsten und gründlichsten Vorarbeiten für die noch zu schreibende Geschichte der Terrasigillata-Fabrikation überhaupt. In einem gehaltvollen Schlußwort entwirft der Verfasser eine Skizze des allmählichen Vorrückens dieser Industrie vom südlichen Gallien bis nach Süd- und Mitteldeutschland hinein. Ein Kärtchen (S. 226) bringt die fünf Staffeln, die Forrer für diesen Vormarsch annimmt, graphisch zur Darstellung. Die Geschichte der Römerherrschaft vom 1. bis 3. Jahrhundert spiegelt sich deutlich im Aufblühen und im Niedergang des ältesten in Deutschland heimisch gewordenen Kunstgewerbes, das wir in seiner ganzen Entwicklung verfolgen und zeitlich annähernd fixieren können.

Ausdrücklich hervorzuheben ist das reiche und vorzügliche Abbildungsmaterial des Forrerschen Buches. Namentlich die 40 Tafeln, auf denen die wichtigsten Sigillata-Reste in Phototypie wiedergegeben sind, übertreffen alles, was mir aus ähnlichen Werken bekannt ist.

Zabern. i. E. E. Wendling.

Schulze, Ernst, Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und das Limeskastell Saalburg. Mit 26 Abbildungen und 4 Karten. Dritte, ergänzte und berichtigte Auflage, besorgt von Prof. Dr. J. Schönemann, Direktor des Kaiserin-Friedrich-Gymnasiums in Homburg v. d. H. (Gymnasialbibliothek, herausgegeben von Prof. Hugo Hoffmann, 36. Heft). Gütersloh 1912. C. Bertelsmann. 128 S. 8°. 1,80 M., geb. 2,40 M.

Das Lob, das wir schon der ersten und zweiten Auflage zollten, kommt dieser neuen, auch von neuem Bearbeiter besorgten Ausgabe noch in erhöhtem Maße zu. Äußerlich ist der Text von 115 auf 128 Seiten gewachsen, und die Zusätze sind durchgehends willkommene Verbesserungen der Brauchbarkeit des Buches. Die neuesten Untersuchungen sind sachverständig benutzt, so die Arbeiten Oxés und Geberts über die Begriffsentwicklung des lateinischen Wortes limes. Neu ist auch der Anhang, der die berühmte Mainzer Jupitersäule behandelt und ihre Nachbildung auf der Saalburg auch im Bilde vorführt. Außer den vom Verfasser S. 126 angeführten Aufsätzen von K. Körber und L. Lindenschmit ist neuestens

besonders die (zur Zeit des Drucks wahrscheinlich noch nicht erschienene) Untersuchung von A. Oxé zu beachten: „Die große Jupitersäule im Altertumsmuseum der Stadt Mainz", Mainzer Zeitschrift VII (1912), S. 28 ff. Hiernach kann es kaum zweifelhaft sein, daß die drei Frauengestalten auf der mittleren Säulentrommel, die man als Epona (keltische Schutzgöttin der Pferdezucht), Friedens- und Hirtengöttin hat deuten wollen, wie auch der Herausgeber es mit einem „vielleicht" tut, in Wirklichkeit die tres Galliae sind, als Gottheiten aufgefaßt, die dem Kaiser (Nero) gleichsam für Sieg und Frieden huldigend danken.

Auf S. 26 der neuen Bearbeitung ist der Name des Vingst-Baches mit dem lateinischen Fines (der Bach war bekanntlich Grenze von Ober- und Niedergermanien) in Verbindung gebracht. Urheber dieser Vermutung war Zangemeister, aber er hat schwerlich recht; denn der Bäche, die als Bestimmungswort einen Flußnamenstamm Vinc- haben, gibt es auf gallisch-germanischem Boden viele. Vgl. z. B. meine Rhein. Ortsnamen S. 25; besonders deutlich erscheint der Stamm in Vinc-enn-a.

Münster. Franz Cramer.

Rehtwisch, Th., Mit Gott für König und Vaterland. Gedenkbuch an die Zeit der Befreiungskriege 1813—1815. Mit 42 Abbildungen nach zeitgenössischen Vorlagen. Leipzig. Wigand. 80 S. gr. 8°. brosch. 1 M.

Jaenicke, H., Von Tilsit bis Leipzig (1807—1813). Berlin 1913. Eisenschmidt. X u. 153 S. gr. 8°. geb. 3,75 M.

Rehtwisch gibt ein anschauliches Bild von Napoleons Fall, anschaulich durch die Fülle der Farben, die aufgewandt werden, um dem Leser das Getümmel der Schlacht und die Schwierigkeiten diplomatischer Verhandlungen, die Rüstungen zu Hause und das Lagerleben draußen im Felde vor Augen zu führen, anschaulich zugleich durch die Frische der Darstellung, die erreicht wird durch die Mitteilung einer Unzahl von Äußerungen von Augenzeugen und Zeitgenossen in Wort und Bild. So mag das Büchlein empfohlen sein dem, der einen knappen Überblick wünscht über die ereignisreiche Zeit von 1813 — der Geschichte von 1814 und 1815 sind nur 3 Seiten gewidmet —, empfohlen trotz gelegentlicher Übertreibungen und Schiefheiten im Urteil (vgl. z. B. die Beurteilung Bernadottes, der geradezu zur Karikatur wird), trotz mancher auf ihre Glaubwürdigkeit hin anfechtbaren Anekdoten und Bonmots, und trotzdem auch die Gefahren einer gesuchten Volkstümlichkeit nicht immer vermieden sind, unter ihnen auch der gelegentliche Gebrauch von nichtssagenden, selbst geschmacklosen Redensarten (vgl. z. B. die Phrase auf S. 16 Z. 19 ff.). Neue Forschungen vermittelt das Buch nicht. Die Zeichensetzung vor ‚und' scheint der Verfasser nach besonderen Regeln zu handhaben.

Jaenickes Buch schildert weniger dramatisch, aber nicht weniger warm im Ton, weniger unter Anführung zeitgenössischer Äußerungen, dafür aber in der Darstellung mehr in die Tiefe gehend, in klarer, flüssiger Sprache ohne Überschwänglichkeit — die Stilblüte auf S. 114 Z. 18 ist zum Glück die einzige ihrer Art — die Vorgänge seit dem Tilsiter Frieden: die Verhandlungen der Kabinette (zu breit S. 119 ff.), die Stimmungen in Volk und Heer, die Kriegspläne sowie die kriegerischen Ereignisse im großen und die Schlachten im einzelnen — diese

oft in recht eingehender Behandlung —, endlich auch ihre Wirkungen und Folgen. Dabei wird der Bedeutung der Völkerschlacht bei Leipzig ein ganzes Kapitel gewidmet, ohne daß allerdings der aus der Selbsthilfe des Volkes hervorgehende Anspruch auf Konstitutionalismus genügende Würdigung findet. Ob freilich die Urteile Jaenickes immer Zustimmung finden werden, ist mir fraglich. Nach der Einleitung zu urteilen, sieht er einen der Zwecke seines Buches darin, Friedrich Wilhelms III. „stilles, besonnenes, kräftiges und selbstloses Wirken", das „immer noch nicht die gebührende Anerkennung gefunden" habe, zu dieser Anerkennung zu verhelfen. Daß ihm dies gelungen ist, glaube ich nicht. Zwar ruft er aus: „Wie weise hatte doch Friedrich Wilhelm gehandelt, daß er sich mit einem so schwächlichen und undeutschen Staatswesen (wie Österreich) erst gar nicht ernstlich einließ, als er nach der Schlacht bei Aspern und Eßling von allen Patrioten dazu gedrängt wurde" (S. 17). Aber das Österreich des Grafen Stadion war eben kein schwächliches und undeutsches Staatswesen. Zwar will er uns glauben machen, Friedrich Wilhelm III. sei „doch in den schweren Zeiten, die seinem Staate jetzt (nach 1809) bevorstanden, der rechte Herrscher" gewesen (S. 18) und spricht S. 62 von der „unermüdlichen Tatkraft des Königs". Aber Stein und alle jene preußischen Männer, die damals zeitweise ihrem Vaterlande den Rücken kehrten und anderswo Dienste suchten, haben anders geurteilt, und ihr Urteil gilt uns mehr, solange Jaenicke uns für die Richtigkeit des seinigen den Beweis schuldig bleibt. Das aber tut er, tut es auch da, wo er behauptet, „gerade der preußische König wäre am ehesten bereit gewesen, die Früchte des blutigen Kampfes . . . auch seinem Volke zukommen zu lassen" (S. 143), und wo er des Königs Wort, daß „was man an physischen Kräften verloren, man an geistigen doch noch besitze", so deutet, der König habe damit sagen wollen, der preußische Staat müsse sich alles zu eigen machen, „was Deutschlands Dichter und Denker während der letzten Jahrzehnte über Menschenwürde und Menschenfreiheit, über des Lebens sittliche Zwecke gedacht und gesagt hatten" (S. 18). Nichts widerlegt besser die Richtigkeit dieser Urteile als Friedrich Wilhelms Verhalten in dem weiteren Verlauf seiner Regierung nach 1815. Mit einer solchen Umwertung der Werte erweist Jaenicke weder seinem Buch noch unserem Hohenzollernhause einen Dienst, das es Gott sei Dank wahrlich nicht nötig hat, um jeden Preis verherrlicht zu werden.

Friederich, R., Die Befreiungskriege 1813—1815. II. Band: Der Herbstfeldzug 1813. Mit 15 Bildnissen und 19 Karten in Steindruck. Berlin 1912. Mittler u. Sohn. X u. 426 S. gr. 8°. geb. 6,50 M.

In neun Kapiteln führt der II. Band des 1911 begonnenen Werkes (vgl. meine Anzeige in dieser Monatschrift XII, 58 ff.) den Leser von der Zeit des Waffenstillstandes bis zum Rückzug Napoleons über den Rhein. Er teilt mit dem I. Bande dessen Vorzüge: die flüssige Sprache, die anschauliche, von strenger Wissenschaftlichkeit getragene Darstellung, die klare Disposition, die scharfe Charakteristik der handelnden Personen und die besonnene Kritik, die sich freilich auch nicht scheut, da, wo der Fortschritt der Forschung es verlangt, liebgewordene Legenden zu zerstören, vertraut gewordene Bilder der handelnden Personen zu retouchieren (vgl. besonders die Beurteilung Bernadottes). Er unterscheidet sich vom I. Bande

dadurch, daß er, wie es ja in der Natur der Sache liegt, weit mehr Kriegsgeschichte ist als jener. Ob nicht für die nichtfachmännischen Leser — und das ist doch wohl die Mehrzahl — in der Darbietung der militärischen Details gelegentlich zu viel geschehen ist, z. B. in den Kapiteln V und VI oder in der Mitteilung von Kriegs- und Operationsplänen, die, weil sie wieder aufgegeben worden sind, für den Gang der Ereignisse keine Bedeutung erhalten haben, will ich dahingestellt sein lassen; jedenfalls ist über den Einzelheiten niemals die zusammenfassende Orientierung über den Fortschritt der gesamten Lage, über die Absichten der handelnden Persönlichkeiten, die Stimmung der Heere usw. außer acht gelassen worden. Als Wünsche für eine zweite Auflage merke ich, abgesehen von einigen Kleinigkeiten, an: eine Gesamtkarte des Herbstfeldzuges — meinetwegen Wiederholung von Karte III aus Band I (nur mit weniger Namen!) —, die Abänderung des störenden Gebrauchs von ‚heute' und ‚gestern' auf S. 135, 224, 225, 227, 256, 263, 267 und eine sparsamere Ausfüllung der Karte auf S. 376 (vgl. hier überdies *B*ornburg! Roth*lager* Geb.!).

Friederich, R., Die Befreiungskriege 1813—1815. III. Band: Der Feldzug 1814. Mit 17 Bildnissen und 15 Karten. Berlin 1913. Mittler u. Sohn. X u. 347 S. gr. 8°. geb. 6,50 M.

Wer einen Feldzug kennen lernen will, der auf der einen Seite zeigt, wie eine „starke, kriegserfahrene und von dem besten Geiste beseelte Armee durch politische Machenschaften in ihrem freien Handeln gehemmt und durch die Schlaffheit und Unfähigkeit der Führung an den Rand der Auflösung gebracht" wird, und der auf der andern Seite lehrt, was solcher Verfassung der Gegner gegenüber trotz deren gewaltiger zahlenmäßiger Überlegenheit die Macht der Einzelpersönlichkeit, einer Einzelpersönlichkeit, wie Napoleon I. es war, im Kriege bedeuten kann: der lese den vorliegenden III. Band von Friederichs Befreiungskriegen; er wird in ihm nicht nur ein Musterbeispiel eines solchen Feldzuges finden, sondern auch dessen meisterhafte Darstellung. Der Verlauf diplomatischer Verhandlungen (vgl. z. B. Kap. III), der Gang der kriegerischen Operationen und die Verquickung beider werden in trefflicher Weise erzählt; die Erzählung ist auf Schritt und Tritt begleitet von kurzen zusammenfassenden Rückblicken (vgl. z. B. das ganze letzte Kapitel), treffenden Charakteristiken und einer besonnenen, gerechten Kritik. Der Band steht durchaus auf der Höhe der übrigen.

Daß er trotzdem die Aufmerksamkeit des Lesers nicht in dem Maße zu fesseln vermag wie jene, ist natürlich: es liegt an den Ereignissen selbst, die, die meiste Zeit müde sich hinschleppend, infolgedessen vielfach auch kein rechtes Interesse erwecken können und nur gelegentlich — so als Blücher zur Nordarmee abschwenkt (S. 178 ff.), als Napoleon die Verlegung des Kriegsschauplatzes nach dem Osten beschließt (S. 271 ff.), und bei der letzten Katastrophe (vgl. den Hauptteil von Kapitel VIII) — uns in Spannung versetzen. Ob daher der Verfasser nicht besser daran getan hätte, die gesamte Darstellung der Kriegspläne, Märsche, Gefechte und Schlachten knapper anzulegen! Ob nicht gelegentlich dies oder jenes eingehendere Behandlung gefunden hat lediglich um des Interesses willen, das es für den Kriegsgeschichtler hat! Ob nicht endlich der auf S. 343 aufgestellte Gesichtspunkt, daß gerade in unserer Zeit, wo in Europa die kommenden Kriege

ebenso wie 1814 durch Koalitionen würden geführt werden, „nicht nur jeder Offizier, sondern auch jeder Staatsmann und Politiker" jenen Feldzug „zum Gegenstand eingehenden Studiums machen" solle: ob nicht dieser Gesichtspunkt bei der Abfassung des Bandes vielleicht ungewollt wirksamer gewesen ist, als es die Rücksichtnahme auf den allgemeinen Leserkreis und auf die in der Einleitung zu Band I ausgesprochenen Grundsätze gebot! — Für eine Neuauflage wünschte ich eine etwas größere Übersichtskarte über das in Frage kommende französische Gebiet.

1813—1815. Die deutschen Befreiungskriege in zeitgenössischer Schilderung. Mit Einführungen herausgegeben von Fr. Schulze. Mit 79 Abbildungen auf 67 Tafeln, 14 farbigen Bildern und 4 farbigen Karten. Leipzig 1913. Voigtländer. XII u. 336 S. gr. 8°. geb. 6,50 M.

Schulze hat als Gabe für unser Gedenkjahr unter dem angeführten Titel den zweiten Band seiner 1908 erschienenen ‚Franzosenzeit in deutschen Landen in Wort und Bild der Mitlebenden' fast unverändert als selbständiges Buch herausgegeben. Ich begnüge mich daher damit, auf die Beurteilung hinzuweisen, die dieses Werk in der Monatschrift (Bd. VIII, 566 und 567) durch Fr. Neubauer erfahren hat, der es empfiehlt als „wohl geeignet, die Kenntnis jener Zeit zu vertiefen und zu fördern". Ich unterschreibe diese Empfehlung und füge an Herausgeber und Verleger den ausdrücklichen Dank hinzu dafür, daß sie durch die große Wohlfeilheit eine weite Verbreitung des Buches ermöglicht haben. — Die Änderungen, die es aufweist, sind im ganzen gering. Von den 164 Stücken des alten Buches sind 3 gestrichen, 15 neue sind hinzugekommen, in der Mehrzahl, wohl auf eine Anregung Neubauers hin, Briefe Blüchers und Gneisenaus; auch sind die erklärenden Zusätze unerheblich vermehrt und gelegentlich verbessert worden; vor allem aber sind die von Schulze verfaßten „Einleitungen", d. h. der die einzelnen größeren Abschnitte verbindende geschichtliche Text, zum Nutzen des Ganzen nicht nur durchweg geändert, sondern sie haben auch erheblich an Zahl und Umfang gewonnen. Auf den ‚Nachweis der Fundorte und Benutzung der Quellen' hat der Herausgeber verzichtet, nicht aber auf das, soweit ich sehe, zuverlässige (Duhesme!) Personenverzeichnis.

Neubauer, Fr., 1813. Mit 9 Abbildungen und 8 Kartenskizzen. Halle a. S. 1913. Buchhandlung des Waisenhauses. IV u. 158 S. 8°. geh. 2 M.

Es ist mit Freuden zu begrüßen, daß der Verfasser von „Preußens Fall und Erhebung 1806—1815" auch zum Jubiläumsjahr das Wort ergriffen hat. Hat doch dieses Werk zur Genüge bewiesen, daß er wie kein zweiter dazu berechtigt ist, unserm Volk seine großen Tage und seine großen Männer vor Augen zu führen. Nach meiner Anzeige jenes Buches in dieser Monatschrift (Bd. VII, S. 286 u. 287) brauche ich das nicht von neuem nachzuweisen. Was dort gesagt worden ist, gilt ebenso von dem vorliegenden Buche. Dabei ist dies keineswegs etwa ein mehr oder weniger wortgetreuer Abdruck der betreffenden Kapitel des größeren Werkes. Gewiß ist die ganze Anlage im großen und ganzen dieselbe, gewiß hat sich die Beurteilung der Personen und Ereignisse nicht geändert; aber im einzelnen ist das Buch ein völlig neues. Galt es doch, aus etwa einem Drittel des ersten Werkes ein selbständiges Ganzes zu schaffen, und soll doch dieses neue Buch noch weiteren

Kreisen unseres Volkes dienen als das erste. Und diese Absicht hat der Verfasser voll erreicht und zwar nicht zum Schaden des Buches. Die Darstellung hat an Anschaulichkeit noch gewonnen; das Wichtigere tritt vor dem weniger Bedeutungsvollen noch klarer hervor; vor allem aber ist es Neubauer gelungen, durch stärkere Ausnutzung von Mitteilungen von Augenzeugen, Urteilen von Zeitgenossen und Äußerungen der handelnden Personen selbst, kurz des persönlichen Moments, den Leser die Dinge in erhöhtem Maße miterleben zu lassen. Von den „Erinnerungsbüchern" an unsere große Zeit, die mir durch die Hände gegangen sind, — soweit sie nicht der Memoirenliteratur angehören — ist das vorliegende nach meiner Ansicht das beste sowohl durch die Sachlichkeit der Belehrung wie durch die Einführung in den Geist der Zeit und durch die Wärme des Tons, die es durchweht.

1813—1814. Tagebuchblätter eines Feldgeistlichen, des Dr. K. A. Köhler. Herausgegeben von Jäkel. Berlin-Lichterfelde 1912. E. Runge. 289 S. 8°. geb. 4 M.

Bücher wie das vorliegende halte ich für wertvollere Erinnerungsdenkmäler unserer großen Zeit vor 100 Jahren als jene mehr oder weniger knappen Bearbeitungen, deren augenblicklich fast jeder Monat eine neue bringt, deshalb, weil diesen der Reiz des Persönlichen, des Selbsterlebten fehlt. Dieser Reiz ist um so stärker, je mehr der Erzähler eben wegen seiner Persönlichkeit Anspruch darauf hat, als vollgültiger Zeuge seiner Zeit von uns gehört zu werden.

Wenn irgendeiner, so darf der Schreiber der vorliegenden Tagebuchblätter diesen Anspruch erheben. Seit fast zwei Jahrzehnten evangelischer Pfarrer in dem preußischen Orte Naumburg am Queis unmittelbar an der sächsischen Grenze fühlt er sich dort nach den Schlachten bei Großgörschen und Bautzen wegen der patriotischen Predigten, die er gehalten, nicht mehr sicher; er tritt noch während des Waffenstillstandes als Feldprediger in die Brigade des Generals von Dobschütz ein, in dessen Umgebung er sich fortan befindet. Ein gereifter Mann von vielseitigen Interessen und guter allgemeiner Bildung tritt uns in ihm entgegen, ein warmherziger Mensch und Vaterlandsfreund, voll Gottvertrauen und Zuversicht, daß die gute Sache siegen werde, dabei bescheiden und ohne Phrase, ein guter Beobachter von Personen und Sachen, dabei über den Dingen dieser Welt stehend und deren Widerwärtigkeiten mit köstlichem Humor ertragend, doch mit empfänglichem Sinn für der Menschen Freude und Leid, ein anschaulicher, gewandter Erzähler, doch auch, wenn er erzählt, die Phrase meidend.

In der Absicht, nach seiner Rückkehr aus dem Feldzug eine möglichst lückenlose Geschichte von „seiner merkwürdigsten Lebenszeit" und zugleich möglichst vollständige „Akten aus der großen Zeit" zu haben, schreibt nun dieser Mann in Form von Briefen, die er von Zeit zu Zeit an seine Schwester schickt mit der Bestimmung, sie an seine Bekannten weiterzugeben, ein Tagebuch. Die Brigade des Generals von Dobschütz gehörte zur Nordarmee, im besonderen zum Korps v. Tauentziens. So wird denn unser Berichterstatter, allerdings nur aus nächster Nähe, von Berlin aus, wo er bei der Bagage hat zurückbleiben müssen, Zeuge der Schlacht bei Großbeeren; dann tritt er mit dem Korps den Vormarsch zur Elbe an, erlebt die Schlacht bei Dennewitz mit, muß aber bald infolge der Befürchtung Tauentziens, Napoleon wolle auf Berlin los, nach der Hauptstadt zurück, wo sein

Korps infolge der Gewaltmärsche in voller Auflösung ankommt. Daher entgeht ihm die Teilnahme an der Völkerschlacht ebenso wie die Verfolgung Napoleons zum Rhein, über den Rhein. Vielmehr erhielt das Korps Dobschütz die Aufgabe zugewiesen, zunächst das von Lapoype verteidigte Wittenberg zu nehmen, vor dem daher auch unser Feldprediger vom 23. Oktober 1813 bis zur Erstürmung der Festung im Januar 1814 lag; dann bekam der General das Kommando über die Blockadearmee von Erfurt und die Aufgabe, die beiden Zitadellen, den Petersberg und die Cyriaxburg, die nach dem Fall der Stadt noch in den Händen der Franzosen geblieben waren, zu erobern. So liegt denn Köhler vom 28. Januar bis zum 5. Juni vor und in Erfurt. Erst am 23. Juli langt er wieder bei seiner Gemeinde an.

Von allen seinen Erlebnissen während dieser Zeit gibt unser Berichterstatter Kunde: von den großen — ich nenne die beiden Hauptschlachten und vor allem den Belagerungskrieg vor Wittenberg und den letzten Sturm auf die Stadt (S. 175 ff.) — und noch mehr vom Werktagsleben des Krieges. Das Leben und Treiben im Bürgerquartier, im Feldlager und im Biwak, das Schlachtfeld nach geschehener Aktion und die Tätigkeit im Lazarett, die Freude des Siegers und die Leiden der Besiegten treten uns vor die Augen, dazu im besondern das Berufsleben des Feldgeistlichen selbst: der einfache Feldgottesdienst unter freiem Himmel mit anschließender Kommunion sowie das feierliche Dankfest nach erfochtenem Sieg. Die kleinen Freuden werden geschildert, die der Soldat ersinnt, um die Härte des Krieges gelegentlich zu vergessen — so ein Geburtstagsfest des Generals (S. 169 ff.) —, und wenn endlich vor Wittenberg und Erfurt die Belagerung gar nicht vom Fleck kommt, so weiß sich unser vielinteressierter Feldprediger über deren Langeweile hinwegzuhelfen durch den Besuch historisch denkwürdiger Stätten und die Auffrischung ihrer Geschichte, durch die Bekanntschaft und Unterhaltung mit berühmten und unberühmten Persönlichkeiten — ich nenne den Physiker Chladni (S. 170) —, durch weite Ritte über Land zur Erforschung von Sitten und Lebensweise der Bevölkerung und weiß auch dieses alles seinen Lesern interessant zu schildern, stets mit der persönlichen Note: „was ich getan, gedacht, empfunden habe", so daß nur bei einigen wenigen der letzten Briefe der Wunsch nach Kürzung in mir aufgestiegen ist. Ich empfehle daher die vorliegenden Tagebuchblätter aufs wärmste zur Anschaffung für Schülerbibliotheken und als Vorlesebuch für unser deutsches Haus. — In einer neuen Auflage müßte auf Druck und Ausstattung etwas sorgfältiger geachtet werden (vgl. S. 23 und 61, sowie die Druckfehler auf S. 59 und 106 l. Z. und die falschen Briefdaten auf S. 51 und 103).

Gneisenau. Eine Auswahl aus seinen Briefen und Denkschriften, herausgegeben und eingeleitet von W. Capelle. Mit 16 Bildertafeln. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. VII u. 174 S. 8°. geb. 2,40 M. (Deutsche Charakterköpfe. Band VIII.)

Der Herausgeber der Deutschen Charakterköpfe will durch das vorliegende Werkchen „eine der herrlichsten Gestalten unserer nationalen Geschichte dem Herzen des Volkes menschlich näher bringen". Ich zweifle nicht, daß ihm das voll

gelungen ist. Er hat aus den in den Biographien von Pertz und Delbrück mitgeteilten Briefen und Denkschriften Gneisenaus eine Reihe von Stücken zusammengestellt, die in der Tat ein schönes Bild des Helden geben. Man weiß nicht, was wertvoller ist: die Reiseschilderungen, Schlachten- und Belagerungsberichte (so 1807: Kolberg, 1809 u. 1810: eine Reise in Schweden und Rußland, 1813: an der Katzbach und 1815: Ligny und Waterloo) oder die Mitteilungen aus den 1807, 1808 und 1811 verfaßten Denkschriften und Gutachten oder die überall eingestreuten Urteile über die Zeitlage und deren Ursachen oder endlich die Äußerungen des Menschen Gneisenau als Bräutigam, Gatte und Vater, als dankbarer Freund und hochherziger Patriot. Durch Besseres ließe sich vielleicht ersetzen S. 27 (An seinen Vater), S. 33 (An seine Frau I), S. 37 u. 38 (An Siegling), S. 39 (An Siegling S. 52 (An Valentini) und S. 84 (An seine Frau).

Das Buch sollte in keiner Schülerbibliothek fehlen. Einer Zeit der Schwunglosigkeit, der Betonung des eigenen Ich und des Vorherrschens materieller Interessen, wie die unsrige ist, tut Gneisenaus Mahnung bitter not, „ihre Wünsche mehr auf innere Kultur als äußeren Wohlstand zu richten", bietet die ritterliche Gestalt unseres Helden mit seinem Opfermut und seiner Selbstbescheidung, mit einem Lebensgrundsatz, der „im Unglück mit Fassung und in den Operationen mit Kühnheit" erfüllt, nämlich dem: „Jeder tue an seinem Ort, was seine Pflicht ist, und sei unbekümmert um die Folgen, welche in der Hand des Höchsten stehen", ein leuchtendes „Vorbild edelster Männlichkeit und Menschlichkeit". — Die orientierenden Bemerkungen über Personen und Sachen unter dem Text sind knapp, doch ausreichend; nur zu Siegling, Dörnberg, Gibsone und Gröben vermisse ich eine kurze Notiz; der Brief an Clausewitz (S. 165) wird erst durch den folgenden ganz verständlich; die Lücke in der Einleitung auf S. 12 wird durch das auf S. 64, 83, 103 Gesagte ausgefüllt.

Elberfeld. W. Meiners.

Ernst Borkowsky, Deutscher Frühling 1813. Die Wiedergeburt des deutschen Volkes vor hundert Jahren. Berlin 1913. G. Grote. gr. 8°. 336 S. geh. 3 M., geb. 4 M.

Auf nur stark 300 Seiten nicht allzugroßen Formats die deutsche Geschichte von der französischen Revolution bis zur Neugestaltung der deutschen Verhältnisse in Wien abzuhandeln, mag gewagt erscheinen; doch erhebt Borkowskys Buch gar nicht den Anspruch, die Zahl der wissenschaftlichen Bücher über die große Zeit um eins zu vermehren. Der Verfasser wendet sich an ein größeres Publikum, ihm will er Anschauung und Gesinnung bieten. Da werden denn wissenschaftliche Streitfragen absichtlich nur leicht gestreift, andere Probleme in der geläufigsten Lösung übernommen. Der Wert des Buches liegt eben auf ganz anderm Gebiet: Borkowsky will ein Bild von der Wiedergeburt des deutschen, vornehmlich des preußischen Volkes geben. Von einer Schilderung des alten Reichs und Volks, seines Weltbürgertums ausgehend, gibt Borkowsky mit unverhohlener Bewunderung Napoleons eine betrübende Schilderung von dem Sinken des Volksgeistes, um dann in den Mittelpunkt der Betrachtung die Erhebung und Erziehung des deutschen Volkes zu nationaler Wehrkraft, zu Staatsbürgertum und zur Nation zu stellen. Gleichsam nur als Probe auf den Wert dieser

Erziehung erscheint dann der große Krieg. Dem Verfasser ist in der Tat — und darin liegt der Nachweis für die Daseinsberechtigung des Buches in der Fülle der Neuerscheinungen über den gleichen Gegenstand — die große Zeit „nicht ein flüchtiger Rest großer Erinnerungen, sondern der lebensvolle Grund unseres Volkslebens". Dem großen Stoff, den Borkowsky ausgezeichnet beherrscht, fehlt nicht die schöne Form; namentlich in den Anfangskapiteln freut man sich des geschmackvollen, geistreichen Vortrags. Und auch der Art, wie im weiteren Verlaufe der Darstellung kurze, treffende Charakteristiken den Vortrag beleben, wie die Stimmung des Volkes stets zu Worte kommt, wird man die Achtung nicht versagen. — Da wollen einzelne Ausstellungen, die an dem Buche zu machen sind, weniger besagen. Warum wird häufig die Quelle der Darstellung nicht angegeben, trotz gewissenhafter Anführungszeichen? Bei der Beurteilung Napoleons hat die Neigung des Künstlers dem Verfasser den historischen Blick getrübt. Der Versuch, antithetisch das Weltbürgertum von Weimar inmitten weltgeschichtlicher Ereignisse zu charakterisieren, führt zur Ungerechtigkeit gegenüber dem Gehalt unserer klassischen Werke um die Jahrhundertwende — wie Borowsky einige Seiten weiter selbst wohl sieht. Die Ausstattung ist geschmackvoll.

Kriegsbriefe des weil. Kgl. Preuß. Generalleutnants Julius Ludwig von Rudolphi aus den Jahren 1812 und 1813. Herausgegeben von Maximilian Schulze. Berlin NW. 7. R. Eisenschmidt. XV u. 118 S. geh. 2,50 M., geb. 3,40 M.

Aus Familienbesitz werden hier die Briefe eines preußischen Offiziers an die Gattin aus dem Feldzuge in Kurland 1812 und aus dem Feldzuge des Jahres 1813 veröffentlicht. Lücken zwischen einzelnen Briefen werden aus andern Quellen ergänzt. So erhält man einmal einen kleinen Ausschnitt aus der Geschichte des 2. Westpreußischen Füsilierbataillons. Reizvoller aber ist es, sich von dem feinfühligen und aufrechten Vaterlandsfreunde führen zu lassen, der die weltgeschichtliche Bedeutung der Ereignisse, an denen er selbst tätigen Anteil hat, tief empfindet und Lust und Unlust unverhohlen ausspricht. Zahlreiche Persönlichkeiten, mit denen der Briefschreiber in Berührung kommt, voran der König, Napoleon, Macdonald, Massenbach, Yorck und Kleist, ziehen, zum Teil in origineller Charakterisierung, vor unserm Auge vorüber. Erfahren auch die großen geschichtlichen Zusammenhänge oder einzelne Ereignisse keine neue Beleuchtung, so ist das Büchlein doch durchaus schätzbar als Ausdruck der Stimmung einer großen Zeit.

Elberfeld. Adolf H. Eggers.

Kartenbilder zur Belehrung des botanisch- und wirtschaftlich-geographischen Unterrichtes. Unter Mitwirkung des Handelsschuldirektors Oberbach herausgegeben von Susanne Homann in Darmstadt. Preis für je 12 Bilder 2 M. bzw. 2,50 M.

Es ist ein eigenartiges Unterrichtsmittel, in der Größe von Ansichtskarten, das für Projektionen an der Wand dienen soll.

Die eine Gruppe enthält Darstellungen mit dem Reinhardswalde bei Cassel, wo in dem Reservat Sababurg auf einer Fläche von 70 ha noch zahlreiche Urwaldriesen vorhanden sind. Zumeist sind es Eichen von 7—8 m Umfang. Da es nur wenigen möglich ist, persönlich das etwas entlegene Reservat aufzusuchen, das

Interesse aber für die alten Naturdenkmäler jetzt sehr groß geworden, sind die Bilder gewiß vielen willkommen.

Noch wertvoller dürften die anderen Gruppen sein, die Ansichten aus landwirtschaftlichen und industriellen Betrieben bringen. Wir sehen da Hopfen-, Tabaks-, Gemüsefelder, bzw. Hochöfen, Kokereien, Fördermaschinen, Schwemmsteinfabrikationen u. a., alles Dinge, die jeder „Gebildete" kennen sollte, an denen er aber nur zu oft gedankenlos vorübergeht. Dem könnte doch leicht abgeholfen werden,

Im eigentlichen geographischen Unterricht dürfte allerdings für die Benutzung dieser Bilder die Zeit fehlen. Immerhin aber kann der rechte Lehrer auch wohl bei anderer Gelegenheit manches Gute mit ihnen erreichen. So erhält jeder wohl einmal Vertretungsstunden, mit denen er nichts Rechtes zu machen weiß. In solchem Falle kann eine Vorführung der Bilder, die ja an keine bestimmten Unterrichtsfächer gebunden sind, wertvolle Belehrungen bringen. Mündliche Erklärungen sind natürlich zuzufügen und ein fruchtbarer Wechselverkehr mit den Schülern macht sich dabei von selber.

Vielleicht läßt sich auf diesem Wege auch das Beobachten unserer Umgebung wieder fördern, das der heutigen Jugend mehr und mehr verloren geht.

Wir empfehlen also den Gebrauch der Karten in geeigneter Weise.

K. v. d. Aa, Einzelkarten zur Wirtschaftsgeographie. No. 1 Die deutschen Binnenwasserstraßen. No. 2 Kohlen und Erze. Leipzig 1912. B. G. Teubner. Je 4,50 M., Text 30—40 Pf.

Diese Einzelkarten sollen dem wirtschaftlich-geographischen Unterricht dienen und haben im Maßstabe von 1 : 1 500 000 eine ausreichende Größe, um auch in nicht ganz kleinen Klassenräumen überall ein leicht erkennbares Bild zu geben. Sinnfällige Zeichnungen und wirkungsvolle Farben unterstützen den Zweck dem Gedächtnisse zu Hilfe zu kommen. Der Preis ist so niedrig gehalten, daß auch kleineren Schulen die Anschaffung nicht schwer fallen dürfte.

Zum leichteren Verständnis sind kurze Beihefte zugegeben; wir möchten sie als besonders gelungen bezeichnen. Die Sprache ist überaus knapp und klar, auch leicht lesbar, da fast nur in Hauptsätzen gesprochen wird. Fremdwörter sind kaum vorhanden. Stellenweise erhebt sich der Ton selbst in diesen wirtschaftlichen Fragen zu patriotischer Wärme. Der Inhalt betrifft Gebiete, in denen jeder bewandert sein sollte; sind sie doch der Art, daß wir alle an ihnen mehr oder weniger täglich beteiligt sind. Darum sollten alle und nicht zum wenigsten die Akademischgebildeten auch solche praktische Unterrichtsmittel fleißig benutzen.

Als besonderen Vorzug der Beihefte möchten wir ihre Übersichtlichkeit rühmen. Auf 18 Seiten erfahren wir aus dem ersten leicht und rasch das Wesentlichste über den Verkehr und seine geographische Verteilung. Die Überschriften über den Abschnitten und die Zugaben am Rande lassen uns dann schnell das einzelne finden. Ebenso klar und knapp ist das andere Beiheft, das uns von den Arten der Kohle, ihrer Verwendung, ihrer Verteilung im Vaterlande und ihrem Handel berichtet; die gleiche Übersichtlichkeit findet sich bei der Besprechung der Arten der Eisenerze, ihrer Gewinnung und Verarbeitung. Das Ganze schließt mit der erfreulichen Mitteilung, daß die Ausfuhr die Einfuhr im Werte um mehr wie eine Milliarde Mark

überrage, daß sie uns mit allen Ländern der Welt in Verbindung bringe und daß sie gar vernehmlich da draußen spreche von deutscher Tatkraft und Tüchtigkeit. So klinge aus dem Geräusch der Dampfhämmer und der Schmiedepressen, der Werkzeugmaschinen und der Hunderttausende von Handwerkszeugen das Lied von der hohen Bedeutung deutscher Kraft und deutschen Geistes. — —

Der allgemeinen warmen Anerkennung des Werkes möchten wir aber doch noch einige Bemerkungen zufügen.

Es ist selbstverständlich, daß die Art der Zeichnung gewisse Ungenauigkeiten mit sich bringt. Städte rücken an Flüsse heran, von denen sie noch recht weit entfernt sind. Das mag in den Kauf zu nehmen sein. Wünschenswert aber bleibt doch eine möglichst große Korrektheit. So darf auf der Verkehrskarte nicht Emden als größerer Handelsplatz erscheinen, als Bremen. Frankfurt ist nördlich vom Main und Offenbach südlich zu zeichnen. Regensburg muß auf der rechten Donauseite liegen und Passau da, wo es hingehört. Auch die Durchführung des Mittelkanals bis Magdeburg, so wünschenswert sie ist, entspricht heute noch nicht einmal im Projekt den Tatsachen. Zweckmäßig dürfte eine Vervollständigung sein, indem man — nur mit den Anfangsbuchstaben — die Anfänge der Schiffbarkeit andeutet, also etwa P für Prag, C für Cassel usw. Ebenso interessieren uns auch die Mündungen der Flüsse und so könnten Rotterdam mit dem Nieuwen Waterweg und Amsterdam mit der andern künstlichen Rheinmündung angeführt werden. Liegt es doch in der Natur des Handels, daß politische Grenzen bei ihm ihre volle Bedeutung verlieren und daß zumal beim Rheinhandel auch der großen holländischen Seeplätze gedacht werden muß.

Die großen „sinnfälligen Zeichen" wirken recht deutlich. Können aber auch ein irreleitendes Bild geben. So ist auf der Karte 2 durch einen starken Keil in den Rheinmündungen der beträchtliche Import englischer Kohlen angezeigt. Daß aber dieser Einfuhr eine weit bedeutendere Ausfuhr gegenüber steht, wird aus diesem Zeichen nicht erkannt, man muß das Gegenteil annehmen.

Vielleicht könnten die Beihefte die Karten noch etwas mehr ergänzen und etwas auch der wettbewerbenden Völker gedenken. Ein richtiges Urteil erhalten wir doch nur durch den Vergleich. Hören wir doch so oft und mit Genugtuung von dem ungemeinen Aufschwung unseres Handels, und in unserem Gerechtigkeitsgefühle möchten wir den Neid anderer verzeihlich finden. Mit Stolz lesen wir, daß in den letzten 40 Jahren unsere Handelsflotte so gewaltig sich gehoben habe und von 13 Millionen Registertonnen auf 47! angelangt sei. Gewiß eine ansehnliche Steigerung! Aber genügt solch eine Sonderbetrachtung?

Wie anders erscheint doch dieselbe Entwicklung, wenn wir erfahren, daß sie in der ganzen gebildeten Welt allgemein sei, und daß selbst Italien in derselben Zeit von 9 Millionen t auf 51! Millionen angelangt, also um 42 Millionen zugenommen habe. Und England gar? Diese bescheidene, von uns bedrohte und eingeengte Macht wuchs gleichzeitig von 58 Millionen t auf 134! Millionen, also um 76 Millionen. Sollte wirklich Großbritanniens Notschrei unter diesen Umständen begründet sein?

Es ist doch gut, wenn wir alle uns von diesen wirtschaftlichen Vorgängen einige Kenntnis verschaffen. Einen guten Anfang ermöglichen zweifellos die Teubnerschen Karten.

Düsseldorf. Eduard Rothert.

Dannmeyer, F., Seelotsen-, Leucht- und Rettungswesen. Ein Beitrag zur Charakteristik der Nordsee und Niederelbe. Mit 106 Lichtbildern, Zeichnungen und 2 Karten. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. 2 S. Vorwort, 119 S. Text. kl.4°. geb. 1,80 M. (Naturwissenschaftliche Bibliothek für Jugend und Volk, herausgegeben von Konrad Höller und Georg Ulmer).

Mit warmem Interesse geschrieben und das Interesse des Lesers erweckend und befriedigend, erscheint das Büchlein just zu einer Zeit, in welcher das Seewesen die Aufmerksamkeit aller Schichten des deutschen Volkes auf sich lenkt. In knapper, klarer Darstellung schildert der Verfasser meist aus eigener Anschauung das Leben und Wirken des Seelotsen von dem Augenblick an, wo er in finsterer Nacht vom häuslichen Herd abberufen wird, um auf offener See seinen schweren, verantwortungsvollen Dienst anzutreten, bis zur Landung des Schiffes im Hamburger Hafen. Wir lernen die Schwierigkeiten kennen, welche die gefährliche Elbmündung den ein- und ausfahrenden Schiffen bietet, sowie die umfangreichen Vorkehrungen, die zur Sicherung der Schiffahrt getroffen sind. Auch Strandung, Schiffbruch, Bergung der Güter und Hebung gesunkener Schiffe werden an bestimmten Beispielen vorgeführt. Im Anschluß daran behandelt der Verfasser die Rettungsfahrten und das verdienstvolle Wirken der deutschen Gesellschaft zur Rettung Schiffbrüchiger. Die Schrift bringt eine Menge interessanter Einzelheiten, die den meisten Laien gar nicht oder nur oberflächlich bekannt sein dürften, und deshalb ist ihre Lektüre ebenso belehrend wie unterhaltend. Die Sprache ist frisch und lebendig; eine große Anzahl von lehrreichen, meist recht klaren Bildern, die zum größeren Teile vom Verfasser selbst an Ort und Stelle aufgenommen wurden, dient zur Veranschaulichung.

Über den Seite 55 erwähnten, erst vor einigen Jahren zur Verwendung gelangten Schiffskreisel hätten wohl einige Worte zur Erklärung gesagt werden sollen, auch die Konstruktion und Wirkung der Fresnelschen Gürtellinsen wird manchen wenig bekannt sein; die beiden Bilder allein dürften hier nicht ausreichen. Der Verfasser erklärt das Wort „mistig" (engl. *mist* = Nebel), warum nicht auch die dabei stehenden Wörter „häsig" (engl. *hazy* = dunstig, *haze*) und „diesig" (dän. *disig* = nebelig, *Diis*, niederländ. *dijzig*)?

Bei der Bemerkung Seite 94: „Passagierdampfer (sind) in all den Jahren nicht" (verloren gegangen) hat der Verfasser es wohl übersehen, die betreffende Periode zu bezeichnen. Ebenda Zeile 13 wird der Grammatiker die Wiederholung des Relativs „die" vermissen, was der Leser leicht selbst ergänzt.

Das Werkchen darf jedem, der, ohne Fachmann zu sein, sich für Seewesen interessiert, bestens empfohlen werden; für Schul- wie für Volksbibliotheken wird es eine nützliche und willkommene Bereicherung von dauerndem Werte bilden.

Köln. Wedekind.

Mikrokosmos, Zeitschrift für praktische Arbeit auf dem Gebiete der Naturwissenschaften. Franckhsche Verlagshandlung Stuttgart, V. Jahrgang 1911/12. 5,60 M.

Die Hefte 9—12, die letzten des V. Jahrganges, welche zur Besprechung vorliegen, zeigen wie die vorhergehenden das eifrige Bestreben des rührigen Verlages geäußerten Wünschen des Leserkreises möglichst gerecht zu werden; es sei nur auf die

„Akademischen Nachrichten", auf die kurzen Ueberblicke der Fortschritte auf den Gebieten der Bakteriologie, Mikrochemie, der Kryptogamenkunde, der Pflanzenpathologie und Hydrobiologie" im Jahre 1911 hingewiesen. Im übrigen wird der Leser durch Aufsätze namhafter Mitarbeiter wie Ballmann, Behrens, Kammerer, Reitz, Sieghardt, Sigmund, Stoltz über verschiedene Spezialgebiete der Kleinwelt eingehender unterrichtet, so über Syphilisforschung, bakteriologische Nährböden, Sproßpilze, Embryologie, Beeinflussung äußerer Geschlechtsmerkmale, den Ameisenlöwen, Seen und Meeresforschung.

Die mancherlei Ratschläge, welche die mikroskopische Technik betreffen, sind fast durchweg dem Bedürfnisse solcher Mikroskopiker angepaßt, denen für ihre Studien nur bescheidene Mittel zur Verfügung stehen. Auch andere Gebiete, wie die Maßanalyse, meteorologische Beobachtungen finden anregende Berücksichtigung. Alles ist noch durch gute Abbildungen illustriert.

Kostenlos erhielten die Abonnenten dieses Jahrganges als dritte Buchbeigabe:*)

H. Günther und **Dr. G. Stehli,** Wörterbuch zur Mikroskopie (Handbücher für die praktische naturwissenschaftliche Arbeit, Bd. 9), Stuttgart, Franckh'sche Verlagshandlung. Preis geh. 2,— M., geb. 2,80 M.

Die kleine empfehlenswerte Schrift enthält auf 90 Seiten in knapper, aber durchweg klarer Fassung die Erklärungen von etwa 2000 Fachausdrücken der Mikroskopie, d. h. sowohl der mikroskopischen Technik als auch der Disziplinen, welche das Mikroskop gebrauchen. Für die meisten Leser mikrologischer Schriften ist sie ein ausreichendes Nachschlagebuch; ein Literaturverzeichnis gibt Werke an, welche weitergehende Ansprüche befriedigen. Nicht recht verständlich ist der Wechsel im Druck z. B. *Clavicula* und Cutis.

Dortmund. E. Weinert.

IV. Vermischtes.

Der Verband deutscher Schulgeographen veröffentlicht einen eingehenden Bericht über seine Tätigkeit im letzten Jahre. Der Verband zählte am Schlusse des Berichtsjahres 1860 Mitglieder; da er das Jahr mit einem Bestand von 500 antrat, hat sich seine Mitgliederzahl mithin beinahe vervierfacht. Dieser Erfolg, der den Verband den größten geographischen Gesellschaften ebenbürtig zur Seite stellt, beweist, daß der Grundgedanke, dem er sein Dasein verdankt, gesund ist, alle Lehrer der Erdkunde von der Volksschule bis zur Universität zusammenzuführen in der Arbeit für das gemeinsame Ziel: Freie Bahn für erdkundliches Wissen! Die im 14. Jahrgang stehende Verbandszeitschrift, der „Geographische Anzeiger", vereinigt mit der „Zeitschrift für Schulgeographie",

*) 1. Beigabe: Migula, Die Desmidiaceen; 2. Beigabe: H. Günther und Dr. G. Stehli, Tabellen zum Gebrauch bei botanisch-mikroskopischen Arbeiten. I Phanerogamen.

brachte im verflossenen Jahre neben ungezählten kleineren Beiträgen 50 Abhandlungen über allgemeine und schulgeographische Gegenstände. Als Sonderbeilagen wurden 68 Tafeln in feinstem Kunstdruck und 16 Karten in vielfachem Farbendruck beigegeben. Die Versammlungstätigkeit des Verbandes war im Berichtsjahr besonders rege: so wurden in Hannover, Berlin, Innsbruck, Quedlinburg, Wolfenbüttel und Lausanne die Interessen des geographischen Unterrichts selbständig oder im Anschluß an die Tagungen anderer Körperschaften vertreten.

Der Verkehr mit den Behörden hatte besonders die Ausnutzung der amtlichen topographischen Karten für den Unterricht zum Ziele; die Vorschläge des Verbandes fanden bei den amtlichen Stellen vor allem in Bayern, Württemberg, Preußen, Baden und Anhalt besonderes Entgegenkommen. An Lehrplanfragen standen ferner die preußischen Lehrerseminare und die österreichischen Realschulen im Vordergrunde der Beratungen. Eine vom Verbande eingerichtete Auskunftei erfreute sich reger Benutzung. Die Organisation des Verbandes ist nunmehr zum Abschluß gebracht, neben Hauptvorstand und Schriftleitung des Verbandsorganes nehmen ständige Vertreter in allen Einzelstaaten und Provinzen die Interessen des geographischen Unterrichts wahr. Ständiger Geschäftsführer ist Dr. Hermann Haack in Gotha, Friedrichsallee 3, von dem der angezeigte Geschäftsbericht auf Wunsch kostenlos zugeschickt und jede weitere Auskunft gern erteilt wird.

Ferienkurse in Jena für Damen und Herren vom 4. bis 16. August 1913. In diesem Jahre finden die Ferienkurse in Jena zum fünfundzwanzigsten Male statt. Das Programm zeichnet sich durch besondere Reichhaltigkeit aus; es werden im ganzen 60 verschiedene Kurse gehalten, teils sechs-, teils zwölfstündige: dazu kommen noch eine Reihe von Einzelvorträgen. Die Zahl der Teilnehmer war im vergangenen Jahre auf 746 gestiegen, während der erste Kursus im Jahre 1889 nur 25 aufwies, ein Zeichen für die Lebensfähigkeit und wachsende Bedeutung der Kurse. Das diesjährige Programm gliedert sich in 7 Abteilungen: Naturwissenschaften (13 Kurse), Pädagogik (15 Kurse), Religionswissenschaft und Religionsunterricht (6 Kurse), Physiologie, Psychologie, Philosophie (6 Kurse), Literatur, Geschichte, Nationalökonomie (6 Kurse), Vortragskunst und Sprachkurse (8), Sonderkursus für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung (6 Kurse). — Programme sind kostenfrei durch das Sekretariat Frl. Clara Blomeyer, Jena, Gartenstraße 4, zu haben.

I. Abhandlungen.

Fünf Jahre Bewegungsfreiheit in der Prima des Ratsgymnasiums (vormals Lyceum) zu Hannover.

I. Entstehung und Einrichtung.

Seit dem Jahrgang 1908/09 besteht am Ratsgymnasium zu Hannover eine freiere Gestaltung des Unterrichts in der Prima, über deren Einrichtung und erste Anfänge der damalige Direktor Dr. Prinzhorn in dieser Monatschrift Band VII, Heft 6, ausführliche Mitteilungen gemacht hat. Sie beruht auf einem Gedanken, den Heinrich Ludolf Ahrens im Schulprogramm von 1857 entwickelt hat. Im Jahre 1900 habe ich auf denselben hingewiesen, aber damals noch ohne jede Wirkung. Wir verdanken es dem Herrn Wirklichen Geheimen Oberregierungsrat Dr. Matthias, der im Jahre 1905 die Losung „Freiheit der Bewegung" ausgab, daß eine zweite Anregung der Sache im Jahre 1906 besseren Erfolg hatte.*) Herr Direktor Prinzhorn hat in dem oben erwähnten Aufsatz eingehend erzählt, wie es dazu kam, daß um Ostern 1908 der Ahrenssche Gedanke im damaligen Lyceum wieder ins Leben zurückgerufen werden konnte. Er führt auch die vom Herrn Minister der geistlichen usw. Angelegenheiten genehmigten Bestimmungen an, die noch heute in Geltung stehen. Es sind — in der etwas abweichenden Fassung der damals an die Eltern gerichteten Mitteilung — folgende:

1. Neben dem lehrplanmäßigen Unterrichte wird den Primanern Gelegenheit geboten, an Sonder-Unterrichtskursen teilzunehmen, und zwar sind solche Kurse in Aussicht genommen für: a) Philosophische Propädeutik, b) Deutsch, c) die alten Sprachen, d) die neueren Sprachen, e) Geschichte, f) Mathematik, g) Naturwissenschaften.

2. Von diesen Kursen treten, soweit es im Rahmen des gesamten Schulbetriebes tunlich erscheint, in jedem Jahre diejenigen in Tätigkeit, für die sich geeignete Schüler finden, und zu deren Leitung sich Mitglieder des Kollegiums bereit erklären.

Der Unterricht findet in je zwei Wochenstunden, getrennt für Unter- und Oberprima, statt.

Die Stunden werden tunlichst in die gewöhnliche Unterrichtszeit gelegt. Soweit das nicht geht, finden sie außerhalb derselben statt, und es können dann die beiden für

*) Vgl. F. Hornemann, Freiere Bewegung im Unterricht der Prima — ein vergessener Gedanke von H. L. Ahrens. Neue Jahrbücher 1906, II. Abt. XVIII. Bd., 8. Heft.

ein Fach bestimmten Stunden zu einer $1^1/_2$—2stündigen Unterrichtszeit zusammengelegt werden.

3. Wer an einem Sonderkurs teilnimmt, wird von 2 Stunden mathematischen oder von 2—3 Stunden lateinischen Unterrichts (Lektüre) befreit, wer an zwei Kursen teilnimmt, von je 2 Stunden in den beiden genannten Fächern. Auf die Entlastung kann unter Umständen verzichtet werden.

4. Über die Teilnahme an dem Sonderunterrichte und über die Entlastung behält sich die Schule in jedem einzelnen Falle das Recht der Entscheidung vor, doch sollen die Wünsche der Schüler bzw. der Eltern, soweit sie nicht nach dem Urteile der Schule dem wahren Interesse der ersteren entgegenstehen, weitherzige Berücksichtigung finden.

5. In den Vierteljahrszeugnissen wird im Lateinischen und in der Mathematik für die Leistungen der Schüler, die in diesen Fächern entlastet sind, ein entsprechend geringerer Maßstab zugrunde gelegt, ebenso in der Reifeprüfung. Dafür kommt in den Fächern, in denen sie am Sonderunterrichte teilnehmen, ein entsprechend höherer Maßstab in Anwendung. Dies wird in den Reifezeugnissen und den an Primaner erteilten Abgangszeugnissen zutreffendenfalls bei den Unterrichtsfächern vermerkt.

Genügende Leistungen im philosophisch-propädeutischen Unterrichte werden dabei den geforderten Mehrleistungen in anderen Sonder-Unterrichtsfächern gleich geachtet.

Für den Ausgleich mangelhafter oder nicht genügender Leistungen gelten die Bestimmungen der Versetzungs- und der Reifeprüfungsordnung.

6. Für jeden zweistündigen Sonder-Unterrichtskursus erhält der betreffende Leiter eine Remuneration von 300 M. fürs Jahr (von der Stadt Hannover).

Nach diesen Bestimmungen sind bis Ostern 1913 folgende Sonderkurse gehalten: 2 in philosophischer Propädeutik (mit zusammen 5 Schülern), 5 in Geschichte (mit 19), 2 im Griechischen (mit 6), 6 im Englischen (mit 32), 3 in Mathematik (mit 14), 3 in Naturwissenschaften, nämlich 2 in Chemie (mit 7) und 1 in Biologie (mit 4), 2 in deutscher Literatur (mit 8 Schülern), zusammen also 23 (mit 95 Schülern). Dieselben wurden meist von den in der Prima unterrichtenden Lehrern, zum Teil auch von anderen Mitgliedern des Lehrerkollegiums geleitet.

Von den 97 Schülern, die während dieser Zeit b e i d e Primen besuchten, waren 70 (also nicht ganz drei Viertel der Gesamtzahl) Kursteilnehmer; von diesen hatten 7 je 2 Kurse, die übrigen je 1. Von den 23 Schülern der letzten Unterprima nahmen 16 an den Kursen teil, davon 2 an je 2 Kursen.

Von den 95 Schülern der 23 bisher gehaltenen Kurse waren 17 von 2 Stunden Mathematik, 74 von 2 Stunden lateinischer Lektüre befreit, 4 verzichteten auf Befreiung. Wer zwei Kurse besuchte, hatte meist nur e i n e Befreiung; Doppelbefreiung war Ausnahme.

II. Z w e c k u n d E r g e b n i s d e r S o n d e r k u r s e.

Das Ergebnis des Unterrichts in den Sonderkursen entspricht den Zwecken, die bei ihrer Einrichtung vorschwebten.

1. Vor allem kam es darauf an, möglichst jeder Schülerindividualität gerecht zu werden. Darum sollte jeder, der es vorzöge, g a n z a u f d e m l e h r p l a n m ä ß i g e n W e g e b l e i b e n k ö n n e n, wer aber davon abweichen wollte, möglichst j e d e s Fach, das ihn nach Begabung, Neigung oder Berufswahl am meisten anzöge, wählen können. Daher sind die sieben Fächer, für welche zunächst Sonderkurse in Aussicht genommen sind, nicht grundsätzlich die einzigen, auf die wir uns einlassen wollen; vielmehr ist unsere Absicht, jeden berechtigten

Wunsch, soweit es möglich ist, zu erfüllen. Wie weit dies bisher gelungen ist, zeigen die obigen statistischen Bemerkungen. Etwa ein Viertel der Schüler ist auf dem gewöhnlichen Wege geblieben, nicht ganz drei Viertel sind in einen bzw. zwei Sonderkurse eingetreten.

2. Weiter ist unser Wunsch, durch Berücksichtigung der Anlagen und Neigungen der Schüler die Arbeitsfreudigkeit und die Leistungen zu heben, um dadurch zugleich die Vorbereitung zu den Hochschulstudien zu verbessern, bzw. Lücken, die der Lehrplan zeigt, für diejenigen Schüler, die daran ein Interesse haben, auszufüllen.

Das Ergebnis dieses Strebens tritt wohl am deutlichsten in dem mathematischen und in dem naturwissenschaftlichen Sonderkurs hervor. Der mathematische bringt im ersten Jahre schwierigere Dreiecksberechnungen, kubische Gleichungen, die komplexen Zahlen, den binomischen Lehrsatz für beliebige Exponenten und seine Anwendung auf Reihenentwicklungen, im zweiten Jahre die Anfänge der Differential- und Integralrechnung und ihre Anwendung auf Aufgaben. Der naturwissenschaftliche Sonderkurs behandelt entweder die anorganische Chemie, indem die Schüler möglichst alle Experimente selbst machen und die Ergebnisse daraus selbständig ableiten, oder er führt in die Biologie ein. Im letzteren Falle bietet das erste Jahr eine allgemeine Anatomie und Physiologie der Pflanzen (Sommer), sowie eine Übersicht über die Einteilung der Pflanzen nach biologischen Gesichtspunkten (Winter). Dabei mikroskopieren die Schüler in einem praktischen Teile des Kurses selbst und arbeiten die Ergebnisse schriftlich — mit farbigen Zeichnungen — aus, in einem theoretischen Teile halten sie selbst Vorträge, die vom Lehrer ergänzt werden. Ein Lehrbuch wird dabei nicht benutzt. Für das zweite Jahr ist allgemeine Anatomie und Physiologie der Tiere und Allgemeines über sämtliche Lebewesen in Aussicht genommen. Besonders die Schüler, die sich später der Medizin oder den Naturwissenschaften zuwenden wollen, nehmen mit großem Interesse an diesem Kurse teil.

In anderer Weise suchen der geschichtliche und der literarische (deutsche) Kurs die bezeichnete Aufgabe zu erfüllen. Der geschichtliche bietet eine Einführung in die Entwicklung des deutschen Geisteslebens von der Urzeit bis zur Gegenwart dar, wobei die Schüler wie beim Universitätsunterricht ein Heft führen und danach arbeiten müssen. Zahlreiche Aufsätze, z. B. über Quellenschriften wie den Meier Helmbrecht oder das Hildebrands- und das Ludwigslied, über die Baustile oder die größten deutschen Maler, über die Hauptzüge des Charakters einzelner Geschichtsperioden usw., schließen sich daran, die über die gewöhnlichen Anforderungen der Schule nicht unerheblich hinausgehen. Zu diesen Arbeiten werden den Schülern möglichst oft wissenschaftliche Bearbeitungen des betreffenden Gegenstandes zur Benutzung gegeben, damit sie mit solchen Büchern umzugehen und sie verständig zu verwerten lernen. Auch zu mündlichen Vorträgen finden sich oft Gelegenheiten. Der literarische (deutsche) Kurs*) be-

*) Der deutsche Sonderkurs der letzten Unterprima hat die Hauptströmungen der Romantik an einzelnen Werken zur Anschauung gebracht und im Anschluß daran Heinrich von Kleist ausführlich behandelt. Für das zweite Jahr des Kurses beabsichtigt der leitende Lehrer eine ähnliche Behandlung des Realismus.

handelt Dramatiker des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der allgemeinen Kulturentwicklung und gibt zu ähnlicher Tätigkeit der Schüler Veranlassung wie der geschichtliche. Am Schluß des zweiten Jahres liefern die Teilnehmer beider Kurse eine größere Abschiedsarbeit.*)

Der englische Sonderkurs erweitert die Literaturkenntnis über den Umfang der Schullektüre hinaus.**) Ferner werden Sprechübungen im Anschluß an Conrad, England (Abschnitt Travelling), Rentsch, *Talks about English Life*, und andere Bücher, auch an Zeitungen usw. veranstaltet. Das Ergebnis ist ein sprachliches Verständnis der Schriftsteller, das etwa dem der Abiturienten am Realgymnasium entspricht, sowie größere Geübtheit im praktischen Gebrauch der Sprache und ein umfassenderes Interesse für die Kultur des englischen Volks.

Auch der philosophische Sonderkurs soll den Eintritt in das akademische Studium auf seinem Gebiete erleichtern. Er überliefert den Schülern nicht irgend eine bestimmte philosophische Überzeugung, etwa die des leitenden Lehrers, sondern er führt sie nur in die Probleme der Philosophie ein. Dabei dienen Windelbands Präludien oder die bei Vandenhoeck & Ruprecht erscheinenden „Wege zur Philosophie" oder andere geeignete Bücher als Grundlage. Die Schüler erhalten auf diese Weise einen richtigeren Begriff vom Wesen der Philosophie, ihren Aufgaben und ihrem Verfahren und machen zugleich einen ersten Versuch, sich in philosophische Auseinandersetzungen einzuarbeiten. Einige der bisherigen Teilnehmer haben einen Abschiedsaufsatz geliefert über das Thema: Die Hauptbegriffe der Ethik Kants, Schillers und Windelbands vergleichend entwickelt.

Der griechische Sonderkurs endlich erweitert die Lektüre durch Einführung in die griechische Lyrik und die Dramen des Äschylus oder auch in Wilamowitz' Lesebuch. Die äolische Lyrik gibt Veranlassung, den äolischen Dialekt in seinem Unterschiede von dem übrigen Griechisch kennen zu lehren.

III. Schwierigkeiten und Wünsche.

Vielleicht scheint es manchem schwierig, die Sonderkurse nach Nr. 2 der Bestimmungen in die gewöhnliche Unterrichtszeit zu legen. In Wahrheit ist dies leicht, sobald einige Räume zur Verfügung stehen. Die Sonderkurse treten dann einfach an die Stelle der 2 Mathematik- oder Latein-Stunden, welche für die Teilnehmer ausfallen. Nur wenn in demselben Sonderkurs verschiedene Befreiungen vor-

*) Die Aufgaben dafür waren Ostern 1913 folgende: 1. Heinrich von Kleist als Dramatiker der Romantik. 2. Die Schrift über das Marionettentheater, ein Schlüssel zur Erklärung der geistigen Eigentümlichkeit Heinrichs von Kleist. 3. Grillparzer als Dichter der dem Leben nicht gewachsenen Innerlichkeit und der reinen Lebensfreude. 4. Wie folgt aus Hebbels Persönlichkeit seine eigentümliche Auffassung des Tragischen? 5. Die Entwicklung des bürgerlichen Trauerspiels von Lessing bis auf Hebbel. 6. Die Entstehung der deutschen Territorien mit landständischer Verfassung. 7. Die Idee der Reformation und die Wirkungen derselben im 16. und 17. Jahrhundert. 8. Welches ist die Idee der Renaissance, wie zeigt sie sich auf den Hauptgebieten der Kultur, und wie verhält sich zu ihr die Erneuerung der Kenntnis der Antike?

**) Z. B. wurden Chambers' English History, Macaulays Lord Clive, Dickens Pickwick Papers gelesen.

kommen, oder wenn ein Teilnehmer zwei Sonderkurse mit derselben Befreiung hat, muß Verlegung auf den Nachmittag stattfinden. Es ist deshalb zweckmäßig, was im Ratsgymnasium regelmäßig geschieht: 1. daß Schüler desselben Sonderkurses sich dahin einigen, die gleiche Befreiung zu nehmen, 2. daß die zur Befreiung bestimmten 2 Latein- und 2 Mathematik-Stunden Eckstunden sind.

In der Reifeprüfung entsteht durch die Unterrichtsverkürzungen eine kleine Unbequemlichkeit. Die Schüler mit verkürztem Mathematikunterricht erhalten besondere Aufgaben, den Schülern mit verkürztem Lateinunterricht wird von der Übersetzung aus dem Lateinischen ein Teil erlassen. Auch die mündliche Reifeprüfung muß für die Schüler mit verkürztem Mathematikunterricht etwas anders gestaltet werden als für die Voll-Mathematiker. Dies ist natürlich am Ratsgymnasium geschehen und bietet keine bedeutendere Schwierigkeit.

Mehr Gewicht hat die Befürchtung, daß die notwendige Allgemeinheit der Schulbildung durch die Sonderkurse in Frage gestellt werden könnte. Einzelne Schüler zeigen sich in der Tat geneigt, über ihr Interesse an den Sonderkursen die regelmäßigen Schulleistungen zu vernachlässigen. Diesen gegenüber hat es genügt, ihnen mit dem Verbot der weiteren Teilnahme an den von ihnen gewählten Kursen zu drohen, für die meisten aber trifft die Befürchtung gar nicht zu, vielmehr wirkt die Möglichkeit frei gewählter Beschäftigung gewöhnlich anregend auf den Fleiß überhaupt. Dazu kommt, daß man doch auch nicht allzu ängstlich auf die Allgemeinheit der Schulbildung halten darf. Denn im Primaneralter beginnt der natürliche Trieb nach Konzentration auf einzelne Bildungszweige, und für das Leben ist ohne Zweifel eine tüchtige, wenn auch etwas einseitigere Bildung mehr wert als eine umfassende, aber eben deshalb in jeden ihrer Gegenstände weniger tief eindringende Bildung.

Die Hauptschwierigkeit der bisherigen Sonderkurse liegt endlich darin, daß im Lateinischen und in der Mathematik Schüler mit vollem und mit verkürztem Unterricht nebeneinander unterrichtet werden müssen. Nach einigen andern Versuchen sind daher am Ratsgymnasium für alle Schüler mit verkürztem Unterricht besondere Stunden eingeführt, und zwar im Lateinischen drei Lektürestunden, während der Grammatikunterricht für alle gemeinsam bleibt, in der Mathematik ein zweistündiger, von dem der Voll-Mathematiker ganz abgetrennter Unterricht.

Diese und zum Teil auch die übrigen Schwierigkeiten würden wegfallen, wenn es gelänge, in die Einrichtung der Sonderkurse folgende Änderungen einzuführen, die ich auch sonst für wünschenswert halte und schon bei der ersten Beratung empfohlen habe:

1. Die Befreiung von der Mathematik müßte ganz aufgegeben werden. Denn einmal macht in diesem Fache die Scheidung der Schüler in die beiden Gruppen besonders viel Schwierigkeit, vor allem aber ist die bestehende Ausdehnung des mathematischen Unterrichts am Gymnasium das mit Rücksicht auf die Kultur der Gegenwart zulässige Minimum. Tatsächlich haben in den beiden letzten Jahrgängen, d. h. in der Ostern 1912 und der Ostern 1913 eingetretenen Unterprima, alle Sonderkursisten Lateinbefreiung gewählt.

2. Vom Lateinunterricht müßten die beiden Grammatikstunden ausfallen, die Lektüre müßte unver-

kürzt bleiben. Natürlich müßte dann in der Reifeprüfung von den Schülern mit verkürztem Lateinunterricht keine Übersetzung aus dem Deutschen, sondern eine solche aus dem Lateinischen verlangt werden, wie in Strasburg (Westpreußen) geschieht. Das Lateinische kann ja von allen Gymnasialfächern am ersten noch eine gewisse Kürzung ertragen, und besonders der Grammatikunterricht ist mit der Obersekunda so vollständig abgeschlossen, daß es auch ohne Rücksicht auf die Sonderkurse wünschenswert wäre, in der Prima nur Lektüre zu treiben. Die Übersetzung aus dem Lateinischen in der Reifeprüfung ist ein Rest aus den Zeiten, in denen die grammatisch-formale Bildung noch als Schule der Logik viel zu hoch eingeschätzt wurde.

Hannover. Ferdinand Hornemann.

Von einer Schulreform im 18. Jahrhundert.

Eine der reformfreundlichsten Zeiten war ohne Zweifel das letzte Viertel des 18. Jahrhunderts. Für den, der die heutigen Kämpfe um die „bessere" Schulart, die „beste" Methode, um Reformunterricht im Lateinischen, sogar den sogenannten Extemporale-Erlaß recht, d. h. historisch verstehen will, gibt es fast keine lehrreichere und zugleich anziehendere Lektüre als die der zahlreichen „Schulordnungen" jener vielbewegten Zeit. Da bekommt er einen prächtigen Einblick in den herrschenden Zeitgeist mit seinen das höhere Schulwesen hemmenden und fördernden Kräften; da wird er manchmal an noch heute ganz aktuelle Streitfragen erinnert und wird oft verwundert den Kopf schütteln, daß vieles jetzt als neueste Errungenschaft mehr oder weniger laut Angepriesene schon damals entweder erstrebt oder sogar in die Praxis umgesetzt wurde.

Besonders interessant ist für uns Heutige die Reform des damaligen Darmstädter Pädagogiums, über die wir aktenmäßig aufs genaueste unterrichtet sind. Stand doch an der Spitze der Anstalt der berühmte hessische Historiograph und einer der bedeutendsten Schulmänner seiner Zeit, Helfrich Bernhard Wenck, dem es gelang, in kurzer Zeit eine Musteranstalt für das ganze Land zu schaffen, wobei ihn der Minister v. Moser tatkräftig unterstützte und ermunterte.

Da der im Jahre 1752 von seinem Vater veröffentlichte Schulentwurf „theils ganz vergriffen, theils der gegenwärtigen Lectionseinrichtung nicht mehr angemessen" war, gab Wenck 1774 als Hauptteil des Schulprogramms die „Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Fürstlichen Pädagogs in Darmstadt" heraus. Aus der in den Mon. Germ. Paed. nicht abgedruckten Vorrede sei einiges Charakteristische nach dem Original mitgeteilt. Er verwahrt sich dagegen, daß er durch seine Schrift „die unendliche Menge von Erziehungsplanen" vermehren wolle; er „will lieber statt Project Ausführung liefern, aber auch dieser Ausführung lieber alle ihre Unvollkommenheiten lassen, wenn sie nur durch die ihr mögliche Vollkommenheiten ersezt werden, als dem schönsten Project die Farben von der Einbildungskraft, und aus einer andern Welt leihen". Den vielen „Educationsplanen" seiner Zeit prophezeit er, daß man soviel davon schreiben werde, daß man sie drüber vergißt oder sie nur als ein „Object des Schreibens" ansieht, das

nun eben nicht erfordere, daß man sie zum Glück der Völker anwende. Für weit nützlicher hält er es, „dass der patriotische Schulmann, nachdem er die Fehler seines Gebäudes lange kennen lernen, nun Hand anlege, bessre, was er kann, und was er nicht kann, in die Rubric von pium desiderium eintrage, und allenfalls sage, er könne es nicht". Die Laien bittet er, „nicht mehr zu fordern, als Zeit, Umstände und wahres Bedürfnis verlangen" und warnt davor, die Schulverfassung als die beste anzusehen, „die am meisten schimmert oder den grössten Aufwand von Kräften erfordert". An seiner Schule „mussten freylich manche Veränderungen vorgehn: aber Schulen können auch eben so wenig nach einer einzigen Regel fortgehn, als ganze Staaten. Sie müssen mit den veränderten Bedürfnissen des Staates, der Wissenschaften, den neuen Einsichten, und Hülfsmitteln in gleichem Verhältnis fortschreiten, wenn sie nicht Bürger für die vergangne, sondern für die gegenwärtige Welt anziehen wollen; und Leuten, die hier immer nur das Alte vorziehen, überlegen dieses entweder nicht, oder ihre Eigenliebe hält es für unnöthig oder unmöglich, dass andre sie an Vollkommenheit übertreffen sollten". Für die Eltern, die „bey ihren Kindern an nichts lieber sparen, als an Büchern", macht er die beruhigende Mitteilung, daß „nicht jeder Schüler sich alle hier angezeigte Bücher anzuschaffen nöthig hat". In der Anlage des Lektionsplans will er das Ziel zum Ausdruck bringen, „dass über die gelehrte Erziehung die Bildung des Bürgers nicht vernachlässigt wird". Daß seinem Schulsystem noch Fehler anhaften, weiß er selbst am besten; aber „wann wird auch der Zeitpunkt kommen, da einem so componierten Ganzen, wie Schulen, nichts mehr fehlen wird?"

In der „Allgemeinen Bibliothek für das Schul- und Erziehungswesen in Deutschland" 1778 wird dieser „Prolog" einer ausführlichen Anzeige gewürdigt, denn „er zeigt von dem reifen Urtheil, Gedanken und Einsicht des Hrn. Rekt. in das beste Verhalten der Schulen gegen die heutige Reformationsgährung derselben".

Auf Grund einer zwanzigjährigen Erfahrung war gegen die Schulordnung von 1752 gewiß manches im einzelnen verändert worden, eine grundlegende Reform aber läßt sich aus dem Programm von 1774 noch nicht erkennen. Und doch bekommt man aus dem Lektionsplan mit seinen methodischen Anweisungen durchaus das Bild eines Schulmannes, der mit seiner Zeit fortgeschritten ist. In der Religion warnt er vor „Überfütterung". Sie soll so populär vorgetragen werden, „als der Endzweck der Schulen erfordert, die überhaupt Christen vor alle Stände, nicht gerade Theologen anziehen sollen." Bei dem Lesen des Neuen Testaments im Urtext werden die Schüler gewöhnt, „besonders bey den orientalischen Bildern und Ausdrücken der Bibel nicht mehr zu denken, als ein Deutscher dabey denken kann, und soll". Daher werden ihnen oft Stücke aus deutschen Übersetzungen vorgelesen. Von der eigentlich kunstmäßigen Philosophie will Wenck auf der Schule nichts wissen. Er will seinen jungen Leuten lieber „gute Sinnen ausbilden, ihr natürliches Gefühl veredeln, und den Geist zu jener Philosophie des Lebens erheben, wovon sie im Buche Ciceros von den Pflichten, und in Xenophons Denkwürdigkeiten des Socrates Muster lesen". Die Mathematik steht am Pädagog in hohem Ansehen, „denn es lässt sich darin mit jungen Leuten ausserordentlich viel thun, wenn es der Lehrer recht anzugreifen weiss". Der Unterricht in ihr sollte nach seiner Meinung „unter allen Arten von wissenschaftlichem Unterricht

auf Gymnasien der fürnehmste seyn". Die Feldmeßkunst wird „mehrmals in schönen Sommertägen mit den nötigen Instrumenten praktisch geübt". Der Mangel an „Instrumenten, Zeichnungen, Kupferstichen und Naturaliensammlungen" für den Unterricht in Naturlehre und Naturgeschichte wird lebhaft empfunden, denn „die Schulen sollen nicht allein Gelehrte, sondern auch vernünftige Bürger — ein sehr weitläufiges Wort — bilden". Auch seine Gedanken über „Schöne Wissenschaften und Künste" zeigen, daß Wenck die Bedeutung der „Anschauung" wohl zu würdigen weiß. Z. B. ist es seine Überzeugung, daß „auch das beste Lehrbuch ohne den intuitiven Anblick von Kunstwerken wenig helfen kann".

Unsere besondere Aufmerksamkeit verdient aber die Stellung Wencks zum Lateinischen, zumal mit ihr, wie wir sehen werden, die ganze spätere Organisation seiner Anstalt zusammenhängt. An die Spitze seiner ganz „modern" anklingenden Anweisungen für die Schriftstellerlektüre in der obersten Klasse stellt er den Satz: „Das Lateinische bleibt immer nach dem einmal angenommenen Zuschnitt der Wissenschaften eine Hauptsache vor Gymnasien, ob es gleich Thorheit ist, diese Sprache allein zum Nachtheil reeller Kenntnisse mit einem Aufwand von Zeit und Kräften zu treiben, als wenn kein gröser Intresse vor die Menschheit wäre, als lateinisch zu lernen." Namentlich in bezug auf die Pflege des Lateinischen ist Wenck bestrebt, einen Unterschied zwischen der 4. und 3. Klasse (1.—4. Schuljahr) einerseits und der 2. und 1. Klasse (5.—9. Schuljahr) andrerseits zu machen. In den beiden ersteren sollen die Lehrer „vor allen Dingen darauf sehen, dass der Unterricht soviel möglich allgemein sey, und nicht blos Gelehrte bilde: dann freilich kann einen künftigen Handwerksmann, Künstler, Schreiber usw. der sogenannte lateinische Terminus nicht schadlos halten, wenn er darüber reelle Kenntnisse entbehren muss". Die wenigsten jungen Leute hätten aber zu dieser Zeit schon ihre künftige Lebensart sicher bestimmt. An einer anderen Stelle bedauert er es ausdrücklich, daß ihm nichts übrig bleibe, „als die Sache so gut einzurichten, als es das allgemeine Bedürfniss aller Stände zu erfordern scheint", d. h. alle Schüler am Lateinunterricht von unten auf teilnehmen zu lassen. „Wenn junge Leute", heißt es da, „in ihren ersten Lehrjahren zum voraus die Lebensart gewiß bestimmen könnten, der sie sich dereinst zu widmen gedenken, und dann die künftigen Gelehrten von künftigen Ungelehrten, wie ich sie nennen will, auf Gymnasien könnten getrennt werden: so würde ich rathen, mit den erstern das Lateinische vor dem 12. oder 14ten Jahr nicht anzufangen: sie würden alsdenn, wie ich aus eignen Versuchen weiss, in kurzer Zeit eben so weit kommen, als andere durch die Plage langer Jahre. Aber so wächst der Vorsatz zu einer zu ergreifenden Lebensart insgemein erst unter der Hand auf, so viele verlassen mit der Confirmation die Gymnasien, und wollen doch eine gute Vorbereitung in der lateinischen Sprache mitnehmen." Daß aber unsern Rektor selbst die Erfolge des lateinischen Unterrichts nicht recht befriedigt haben, kann man daraus erkennen, daß er seinen Conrektor in der 3. Klasse (3. und 4. Schuljahr) innerhalb der lateinischen Stunden „einigen Unterricht von der Sprachlehre überhaupt" geben läßt, den dieser „durch Anwendung auf die teutsche Sprache fasslicher und lehrreicher zu machen sucht". Nach Wencks Ansicht bekamen die Schüler „von einer Sprache und ihren Theilen

den geringsten Begrif so viel schwerer, da, was in den gewöhnlichen Grammaticen davon vorkommt, in lauter lateinische Terminologien eingehüllt ist". Diese aber müssen nicht nur in lebendigen, sondern erst recht in toten Sprachen Verwirrung anrichten. Welch traurige Rolle aber spielte gerade der d e u t s c h e Unterricht, an den die lateinische Syntax anknüpfen sollte! Wohl ist hier und da die Rede vom „Teutschen", auch „teutsche Verse über einen ihnen selbst beliebigen Gegenstand" machten die Selektaner alle 14 Tage; aber ein selbständiger Lehrgegenstand war es noch nicht.

Soweit der Schulplan von 1774. Schon vier Jahre später sollte Wenck Gelegenheit erhalten, seinen Reformplänen, die bisher mehr angedeutet als ausgeführt erschienen, im System des Pädagogiums Geltung zu verschaffen. Ein gewaltiger Rüffel des Ministers v. Moser, der mit Bedauern wahrnahm, „dass in dem Plan von 1774 der Unterricht in unserer deutschen Sprache ganz und gar ausgelassen und eine nahmhafte Zeit der lateinischen und (bey den meisten in futuram oblivionem) Griechischen Sprache gewidmet seye", kam ihm dabei zu Hilfe. Das Ergebnis seiner Bemühungen liegt uns vor in den „Erneuerten Statuten des Fürstl. Pädagogs in Darmstadt 1778".*)

Mit aller Schärfe wird es da als die Grundlage der ganzen Verfassung des Pädagogiums bezeichnet, daß „keineswegs darinn nur blose sogenannte Studierte und Brod Gelehrte, sondern eben sowohl nützliche Bürger durch alle Stände des bürgerlichen Lebens erzogen werden sollen". Gleichzeitig aber verwahrt der Verfasser sich gegen den Verdacht, als wolle er „die zwar neumodische, aber nicht selten aufs gegenseitige Extremum getriebene Realitäts Sucht patrocinieren und die dem jugendlichen Alter angemessene Verbal Kenntnisse im geringsten herunter setzen; es soll aber „jede Lebens Art, die ein junger Mensch ergreifen könnte, zu Bildung des Verstandes und Herzens, und zu Erlernung gemeinnütziger Kenntnisse, in dem Pädagog die nöthige Gelegenheit und Vorbereitung finden". Nach den verschiedenen Andeutungen in seinem Programm von 1774 über Schulorganisation sind wir nun gespannt zu hören, wie Wenck diesen deutlich gekennzeichneten Endzweck erreichen will. Daß ihm die wissenschaftliche Förderung auch derjenigen Schüler, die das Ziel der Schule nicht erreichen wollten, ganz besonders am Herzen lag, geht aus mehreren Bestimmungen der neuen Ordnung hervor. Namentlich bei der Aufnahmeprüfung solcher jungen Leute, die von vornherein erklären, einen „bürgerlichen" Beruf ergreifen zu wollen, soll von jetzt ab der Direktor (so heißt nunmehr nach preußischem Vorbild der frühere Rektor) keineswegs allein die „Latinität" entscheiden lassen. Er soll vielmehr auch ihre sonstigen Kenntnisse und natürlichen Talente auszuforschen suchen und in Anschlag bringen. Diesen gemäß soll er ihnen dann die angemessene Klasse und Art des Unterrichts anweisen. Was diesen letzteren nun betrifft, so hat Wenck durch die Neuanstellung eines Lehrers insofern eine Erweiterung des Lehrplans ermöglicht, als neben dem ordentlichen und allgemeinen Klassenunterricht sogenannte „ausserordentliche Lectionen" eingeführt wurden, „die nur einzelne Arten von Schülern, nach ihrem verschiednen

*) Mon. Germ. Pädag. XXVII. W. Diehl, Die Schulordnungen des Großherzogtums Hessen I, S. 347 ff.

Alter, und künftigen Bestimmung besuchen". In diesem wahlfreien Unterricht wurden nach dem Lektionsverzeichnis oft zwei oder sogar drei Klassen vereinigt. Unter den Fächern, die behandelt wurden, erscheint auch das Griechische, das nicht mehr Pflichtfach war, ebenso wie das Hebräische. In der Geometrie sollten die Anfänger namentlich „im Zeichnen der Figuren geübt werden", dann aber auch „allgemeine historische Kenntnisse von den nützlichsten Künsten, Fabricken und Manufacturen" sich erwerben. Hierbei wird ausdrücklich auf die Schüler verwiesen, die aus den untern Klassen „zu Handwerkern und andern Geschäften des bürgerlichen Lebens abzugehen denken". Das Zeichnen, dessen „hohen Wert sowohl für den Gelehrten und Künstler, als auch sonst im gemeinen Leben" Wenck damals schon erkannte, wurde als selbständiges Lehrfach eingeführt. Französisch, Schreiben und Musik waren die übrigen Teile der „ausserordentlichen Lectionen". Nicht weniger interessant als diese Art von „Sonderkursen" ist hinsichtlich neuerer Reformbestrebungen*) eine andere Neueinrichtung am Darmstädter Pädagog, die durch die Statuten von 1778 getroffen wurde. Um möglichst allen Ansprüchen der Zeit gerecht zu werden, nahm die Anstalt z. B. auch solche auf, die „sich zu einem teutschen Schulamt vorbereiten" wollten. Diehl druckt einen sehr lehrreichen Stundenplan**) für derartige Schüler ab, aus dem man erkennt, wie die Anstaltsleitung bemüht war, „ihren ganzen Cursus zu regulieren und sie unter besondre Aufsicht zu nehmen". Schüler solcher Art sollten nach den Bestimmungen zu keiner einzelnen Hauptklasse gerechnet werden und konnten je nach ihren Fähigkeiten und ihrer Bestimmung in der einen Klasse in dieser, in der andern Klasse aber wieder in einer andern Lektion Unterricht genießen. Es wird aber ausdrücklich dabei gesagt, daß solche Wahlfreiheit nicht denen zu statten kommen sollte, die „nur aus Trägheit, oder übel angewandtem Stolz, um nur eine Ausnahme von der Regel zu machen, sich mancher Lection, die ihnen doch im Grunde nützlich seyn könnte, gern entziehen mögten".

Auch zu jener Zeit bereitete der starke Zudrang zu den akademischen Studien den ernsten Schulmännern große Sorge. Die Eltern achteten nicht immer auf die Vorstellungen der Rektoren, daß ihre Söhne noch nicht reif zur Universität seien, manche Schüler ließen sich „exemieren" unter dem Vorwand, sich der Schreiberei u. dgl. zu widmen, gingen dann aber doch heimlich auf die Akademie usw. Alle diese Mißstände veranlaßten die hessische Regierung, von nun ab den Universitätsbesuch von der ordnungsmäßigen Exemtion und der Erlaubnis des Fürstl. Konsistoriums abhängig zu machen. An seiner Anstalt aber legte Wenck es seinen Lehrern dringend ans Herz, besonders in den beiden untern Klassen, d. h. den vier ersten Schuljahren „sich bei einzelnen Schülern zu erkundigen, welcher Lebensart sie sich widmen wollten, und wenn sie zu den Studien weniger aufgelegt gefunden werden, sie davon abzumahnen, auch den Eltern ihre Meinung auf gute Art zu erkennen zu geben". Dann fährt die betreffende Anweisung fort: „Auf diese Art wird freilich die Anzahl der Schüler geringer werden, man wird aber auch den jedesmaligen Flor des Pädagogs nicht nach der Menge der Lernenden, sondern

*) Man vergleiche z. B. die Vorschläge Berthold Ottos in seiner „Reformation der Schule", S. 100 ff.

**) Bd. I, S. 396 f.

lediglich nach der Tüchtigkeit der zu jeder Lebens Art zu liefernden Subjecten beurtheilen."

Welch hohe Stellung der deutsche Unterricht an der Darmstädter Schule in Zukunft einnehmen sollte, lassen die ausführlichen Anweisungen erkennen, in denen so vieles „Moderne" steckt, daß man sich schier wundern muß über diese Höhe der Auffassung von dem Wert dieses Faches. Der Unterricht in der deutschen Grammatik sollte hinfort die Grundlage jedes Sprachunterrichts sein. Der Lateinlehrer durfte nicht eher die Teile der Rede, Deklination und Konjugation behandeln, als bis die Kinder eben dies in ihrer Muttersprache gelernt hatten und dann leichter auf tote Sprachen übertragen konnten. Da werden schriftliche Übungen verlangt, wie sie jetzt bei uns wieder allgemein eingeführt sind. Mit kleinen Aufsätzen über Dinge des alltäglichen Lebens mußten auch damals schon die Schüler der untersten Klasse anfangen. In den zwei oberen Klassen wurden die Stilübungen ein Hauptteil des Unterrichts. Das Gefühl des Schönen wurde den jungen Leuten „nicht sowohl durch weitläuftige ästhetische Regeln, als durch gute Muster geschärft". Die Benutzung der Schülerbücherei spielte eine große Rolle im Verhältnis des Lehrers zum Schüler. Auch wurde dieser „für der schädlichen Romanen Sucht gewarnt, die nicht nur als Verderbnis des Geschmacks, und nicht selten auch der Sitten, sondern noch weit mehr dadurch schadet, dass ihnen (d. h. den Schülern) alsdann nur allzuleicht für jeder andern Lectüre und Unterricht eckelt, die ihnen nicht eben so angenehm und lachend werden können". Kleine mündliche Vorträge wurden von früh auf gehalten.

Auch das, was Wenck über den lateinischen Unterricht sagt, könnte mutatis mutandis jeder heutigen Didaktik zur Zierde gereichen. Ich kann es mir nicht versagen, das wenigstens hierher zu setzen, was er den Lehrern empfiehlt, um die Schüler auf die innern Schönheiten des Originals und den Geist des Ganzen aufmerksam zu machen. „Hierzu sind keineswegs ästhetische Declamationen erforderlich: der Lehrer suche vielmehr seinen Schüler in eine solche Lage gegen den Schriftsteller zu setzen, dass ihm jene Schönheiten von selbst fühlbar werden. Er stelle desswegen, wann der Schüler einmal das Ganze übersehen, den Haupt Gedanken ganz einfach und roh, ... und zeige nun, wie der Schriftsteller das alles behandelt, mit Intresse verwickelt, und ihm die innere Gröse seiner eignen Seele mittheilt. Es ist indess genug, wann dieses nur zuweilen geschieht, um dem eignen Gefühl des Schülers mehr die gehörige Richtung zu geben, als ihm beständig vorgreifen zu wollen; und weil wir Schönheiten, in einer fremden Sprache ausgedruckt, insgemein nur in dem Maas empfinden können, als wir sie mit eben der Vollkommenheit, worinn der Autor sie in seiner Sprache gedacht, in unsre Muttersprache übertragen können, so wird jene Absicht schon gröstentheils erreicht seyn, wann nur der Lehrer vor allen Dingen seine Lehrlinge das Original richtig, kräftig, und mit Würde in das Teutsche übersetzen lehrt; doch muss er den Schüler immer erst seine eigne Versuche machen lassen, und ihn keineswegs während der Erklärung seines Autors durch ewige Correcturen unterbrechen. . . . . Bei den Übersetzungen, die Schüler, zumal die gröseren, zu Haus aufsetzen, muss die Correctur streng, und keineswegs damit zufrieden seyn, wenn nur der Sinn getroffen ist."

Remscheid. Otto Beckers.

Erster deutscher Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung

am 26., 27. u. 28. März 1913 (Osterwoche) im Preußischen Abgeordnetenhaus.

Der Erste deutsche Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung

wurde am 26. März, vormittags 9 Uhr, im Preußischen Abgeordnetenhause mit „vollem Hause" eröffnet. Der Vorsitzende des Arbeitsausschusses des Kongresses, Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Senatspräsident D. Dr.Dr. v. Strauß und Torney begrüßte in seiner einleitenden Ansprache zunächst die zahlreich erschienenen Vertreter der Behörden und der Vereine und die Teilnehmer aus dem Auslande, legte nach einem kurzen Rückblick auf die Vorgeschichte des Kongresses Bedeutung und Zweck desselben dar und schloß daran den besonderen Dank an den Herrn Reichskanzler als Ehrenvorsitzenden des Kongresses, an die Mitglieder des Ehrenausschusses und an alle sonstigen Stellen und Persönlichkeiten, welche mit Rat und Tat zum Zustandekommen und Gelingen des Kongresses geholfen haben. Er gibt die vertretenen Regierungen und Behörden bekannt und konnte mitteilen, daß gegen 1300 Anmeldungen zum Kongreß eingegangen sind. Hierauf begrüßte namens des Herrn Reichskanzlers und des Herrn Staatssekretärs des Innern Geh. Oberregierungsrat Landauer den Kongreß. Er sprach die Überzeugung aus, daß das Gelingen desselben zugleich eine wirksame Hilfe zur Bekämpfung des Alkoholmißbrauchs überhaupt bedeuten werde. Namens der Preußischen Staatsregierung begrüßte Geh. Oberregierungsrat Dr. Hinze mit dem Wunsche, daß die Tagung kräftig dazu beitragen möge, die Schäden, die auf diesem Gebiete unter der Jugend vorhanden sind, zu beseitigen und künftigen vorzubeugen. Die Grüße und Wünsche der Stadt Berlin und speziell der Städtischen Schuldeputation überbrachte Stadtschulrat Dr. Jensen. Hierauf übernahm Senatspräsident Dr. v. Strauß und Torney, durch Akklamation der Versammlung zum Vorsitzenden gewählt, das Präsidium des Kongresses. Es wurde dann unmittelbar in die Verhandlungen über den ersten Hauptpunkt der Tagesordnung, den Alkoholgenuß bei Kindern und der heranwachsenden Jugend und seine Gefahren, eingetreten. Was aus den Verhandlungen für die höheren Schulen von Bedeutung ist, ist in folgendem wiedergegeben:

1. Grundsätzliches und Allgemeines zum alkoholgegnerischen Unterricht in der Schule.

Professor Ernst Werner, Heidelberg:

1. Wie die Schule der Alkoholgefahr entgegenzutreten hat, ergibt sich aus der allgemeinen Aufgabe der Schule, die nicht nur unterrichtet, sondern erzieht. Referent faßt daher sein Thema in dem weiteren Sinne der alkoholgegnerischen Schulerziehung.

2. Die allgemeine Aufgabe der Schule ist zugleich der Gradmesser, wie weit die in Frage stehenden Bestrebungen von ihr gefördert werden können: die Schule will nicht in die Rechte des Elternhauses übergreifen, aber auch nicht mit Dingen belastet werden, die ihrer eigentlichen Bestimmung fremd sind.

3. Aus der Eigenart der Schule ergeben sich auch die Mittel, mit denen sie der Alkoholgefahr entgegentreten kann: Unterricht und Gewöhnung. Bei ersterem ist zu unterscheiden die Belehrung über die Wirkungen des Alko-

hols, die systematisch und gelegentlich erteilt werden kann, und die Beeinflussung des sittlichen Gefühls.

4. Die systematische Belehrung ist einem der vorhandenen Fächer, etwa Gesundheitslehre oder Deutsch, einzugliedern; zur gelegentlichen bieten die meisten Fächer Anlaß und Möglichkeit; beide Arten der Belehrung ergänzen sich.

5. Eine Beeinflussung des sittlichen Gefühls muß die herrschenden Anschauungen berücksichtigen, um den Schülern Konflikte zu ersparen; daher ist die Schule nicht der Ort, die Trinksitte der Erwachsenen, soweit diese nicht zu augenscheinlichen Mißständen führt, zu bekämpfen. Dagegen wird die unbedingte Schädlichkeit des Alkohols für die Jugend nicht mehr ernstlich bestritten.

6. Während einer objektiven Belehrung über die Wirkungen des Alkohols keine erheblichen Schwierigkeiten entgegenstehen, ist große Vorsicht geboten, sobald Folgerungen gezogen werden.

7. Eine weitere Schwierigkeit liegt in der teilweise noch mangelhaften Kenntnis des Problems bei den Lehrern selbst; es wird vorgeschlagen, Ferienkurse zu veranstalten und geeignete Werke in die Lehrerbibliotheken aufzunehmen.

8. Die Schulbücher sind auf die Richtigkeit ihrer Angaben zur Alkoholfrage sorgfältig zu prüfen.

9. Für die Gewöhnung kommen (abgesehen von der Frage des Wirtshausbesuches) die Schulausflüge und -feste in Betracht.

10. Auf die Anordnungen einzelner Regierungen, die geistige Getränke von den Ausflügen ausschließen, wird hingewiesen; gegenüber einer Altersgrenze wird völliger Ausschluß befürwortet.

11. Schulfeste sind ebenfalls alkoholfrei zu gestalten. Eine Beteiligung der Lehrer bei Festen abgehender Schüler ist nur dann zulässig, wenn die Form des Kommerses vermieden wird.

12. Eine folgerichtige Stellungnahme der Schule im Unterricht und bei ihren eigenen Veranstaltungen wird ihre Wirkung weit über ihren unmittelbaren Machtbereich erstrecken im Sinn alkoholfreier Erziehung und Umwertung der Begriffe von Geselligkeit und Gemütlichkeit.

2. Die Praxis des alkoholgegnerischen Unterrichts an der höheren Schule.

Professor Dr. Ponickau, Leipzig:

Der Referent begründete zunächst die besondere Wichtigkeit alkoholgegnerischer Maßnahmen in der höheren Schule. Ihr Schwergewicht liege nach Lage der Dinge, wie in jeder anderen Schule, im Unterricht. Dieser dürfe nicht bloß in gelegentlichen Belehrungen bestehen, sondern müsse systematisch erteilt werden, und zwar zu einer Zeit, auf die die Schatten der akademischen Trinksitten noch nicht gefallen seien, also etwa in Quarta oder Untertertia. Freilich sei es zurzeit schwer, genügend viele Lehrer für eine derartige Unterweisung zu finden, die am besten an den naturkundlichen Unterricht angegliedert werde; wo sie aber vorhanden seien, solle man nicht zögern, die Gunst dieses Umstandes zu benutzen. Übrigens biete sich für diesen Fall auch die Möglichkeit eines unverbindlichen außerplanmäßigen Unterrichts auf der Grundlage vollständiger Freiwilligkeit. Von größter Wichtigkeit sei die Art der Stoffdarbietung, weil in keiner andern Schule so große

Schwierigkeiten zu überwinden seien, wie in der höheren. Darum müßten namentlich im unverbindlichen und gelegentlichen Unterricht eine Anzahl methodischer Regeln beachtet werden, wenn man nicht gleich von vornherein mit einem völligen Fehlschlag rechnen wolle.

Sie wurden vom Referenten in ihren Hauptzügen dargestellt und begründet.

3. Einzelbilder aus der Arbeit der alkoholgegnerischen Jugendorganisationen.
Abstinente Schülervereine, insbesondere Germania, Abstinentenbund an deutschen Schulen.
Studienrat Prof. Dr. Hartmann, Leipzig.

Angesichts der dämonischen Macht, die die alkoholischen Sitten noch immer in unserem Volke behaupten und die besonders in Form der studientischen Trinksitten eine drohende Gefahr für die Jugend der höheren wie der mittleren Schulen bedeuten, angesichts des schlechten persönlichen Beispiels, durch das so manche Erwachsene, selbst wenn sie erzieherische Pflichten haben, die Jugend in dieser Hinsicht verführen, schöpft auch die beste Aufklärungsarbeit in ein Danaidenfaß, wenn es nicht gelingt, die durch vorausgegangene Belehrung innerlich für ein alkoholfreies Leben gewonnenen jungen Menschen in geeigneten Organisationsformen zu festigen und zu bewahren. Bei jüngeren Schülern empfiehlt sich zu diesem Zwecke die eigene, aus freiem Entschlusse und mit Genehmigung des Vaters erfolgende Eintragung in ein besonderes in der Schule angelegtes Register („das goldene Buch der abstinenten Schüler"), während für ältere Schüler das Bestehen eigener Abstinenzvereine unentbehrlich ist. Wenn sie vom Wohlwollen der Lehrerschaft getragen werden, sind sie der allerwirksamste Schutz gegen die Verseuchung der Schule mit alkoholischen Gewohnheiten, wie sie nicht selten ganz ohne Wissen der Schulleitungen im Schwange sind, sei es unter der Deckflagge anerkannter Vereine von äußerlich harmlosem Charakter, sei es in der Form geheimer Trinkverbindungen oder auch in der loseren Form von Stammtischen und mehr oder weniger regelmäßigen Kneipereien, und sollten daher, weil den höchsten Zwecken der Schule dienend, nicht nur Duldung, sondern jede Art von Unterstützung seitens der Schulbehörden und Schulleitungen erfahren. Die gegen sie erhobenen Einwände beruhen in letzter Linie meist auf der irrigen Forderung des für das Jugendalter zu verwerfenden Mäßigkeitsideals und sollten jedenfalls von erzieherisch denkenden Personen fallen gelassen werden. Besondere Förderung verdient die „Germania", Abstinentenbund an deutschen Schulen, die den Jugendenthaltsamkeitsgedanken unter große nationale Gesichtspunkte rückt und besonders geeignet ist, den sittlichen Idealismus zu wecken, der zum Kampfe gegen die Alkoholnot unentbehrlich ist. Nicht minder der Unterstützung wert ist der „Deutsche Bund abstinenter Mädchen", der berufen erscheint, die künftigen Mütter und Erzieherinnen mit dem Verantwortungsgefühl gegenüber der Alkoholgefahr zu erfüllen, an dem es in der heutigen Frauenwelt noch sehr fehlt. Die Tätigkeit dieser Schülerabstinenzorganisationen bewegt sich in sehr vielseitigen Formen und wirkt vor allem da segensreich, wo in der Lehrerschaft echt erzieherische Berufsauffassung verbunden mit Erkenntnis des Alkoholübels als einer sozialen Frage lebendig ist.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Schulausgaben deutscher Klassiker.

Textausgaben mit Erläuterungen.

I. Sammlung Göschen. 1. Bd. 7: Deutsche Literaturdenkmäler des 16. Jahrhunderts. 1. Martin Luther und Thomas Murner. Ausgewählt und mit Beilagen und Anmerkungen versehen von Georg Berlit. Zweite verbesserte Auflage. Leipzig 1911. G. J. Göschen. 141 S. geb. 80 Pf.

Die erste Auflage liegt erheblich vor dem ersten Erscheinen der Monatschrift und konnte daher in ihr noch nicht gewürdigt werden. Die Einleitung behandelt Luthers Stellung innerhalb der deutschen Literatur und vor allem natürlich die Bedeutung seiner Bibelübersetzung. Das Urteil darüber ist überall vorsichtig, wo die Wissenschaft noch nicht das letzte Wort gesprochen hat. Sowohl in der allgemeinen Einleitung als auch in den Einführungen zu den einzelnen Stücken zeigt sich vortreffliche Bekanntschaft mit der Literatur bis 1910, die auch in ihren wesentlichsten Vertretern aufgeführt wird. Die musterhafte Ausgabe Luthers von Neubauer in den „Denkmälern der älteren deutschen Literatur" ist auch dieser neuen Auflage der Sammlung Göschen zugute gekommen; die in dem leider nur dreimal erschienenen Luther-Kalender von Buchwald niedergelegten Einzelforschungen werden für eine künftige Auflage wohl noch Ausbeute liefern. Daß neben den das rechte Dolmetschen betreffenden Stücken, neben Auslegungen von Bibelstellen, der Schrift an die Radhern aller Stedte usw. auch Briefe und Tischreden Luthers vertreten sind und ebenso für Luther als Schöpfer des evangelischen Kirchenliedes einiger Stoff geboten wird, und gerade solcher, wie ihn die Gesangbücher nicht bieten, verdient ebenso Anerkennung wie die Aufnahme einiger Stücke aus Thomas Murner. Dieser mit dem Lorbeer des Dichters gekrönte streitlustige und ehrgeizige Franziskanermönch wußte in wirksamster Weise jene eine Seite an der Reformation hervorzuheben und satirisch zu behandeln, wie Scherer treffend bemerkte, die wir durchweg bei den gewaltigen Umwälzungen der moralischen Welt zutage treten sehen, nämlich daß ein starkes materielles Interesse mit der geistigen Bewegung verknüpft sein muß, wenn sie in der Tiefe packen soll. Aufgenommen ist 1. aus der „Narrenbeschwerung". ein Stück im Stil des Sebastian Brant: „Ein esel latin leeren" und 2. aus dem

„großen Lutherischen Narren“: „das baner der freiheit“, die Verspottung des Mißbrauchs der evangelischen Freiheit. Die gesamte Auswahl, zumal Luthers, wird auch auf der Schule recht gute Dienste leisten können.

2. Bd. 365: Deutsche Literaturdenkmale des 17. und 18. Jahrhunderts bis Klopstock. II. Prosa. Ausgewählt und erläutert von Dr. Hans Legband. 1912. 160 S. geb. 80 Pf.

In der Einleitung stellt der Verfasser das Aufkommen der Prosa nur als scheinbares Zeichen von Formlosigkeit, im Grunde vielmehr als ein Merkmal der Verfeinerung der Sprache hin, der reicheren Ausdrucksmöglichkeit, zugleich freilich auch der Überfeinerung, der abgeschwächten Empfänglichkeit für große, einfache Stoffe. Im 17. Jahrhundert wird in der deutschen Literatur nach mancherlei Ansätzen die Prosa endgültig zu einer Kunstform, und zwar durch Einwirkung der spanischen Dichtkunst. Die zwei Kennzeichen des beginnenden 17. Jahrhunderts, die Theorie und der Formalismus, verhinderten eben lange die Darstellung eines innerlich geschauten und durchlebten Stoffes, psychologische Vertiefung, künstlerisch wahre Verteilung der Begebenheiten: das stoffliche Interesse überwog durchweg. Moscherosch wird als der erste bedeutende Prosaist des 17. Jahrhunderts gewürdigt, sein Rivale Grimmelshausen mit Recht als ein Rätsel hinsichtlich seiner künstlerischen Persönlichkeit bezeichnet, Weise wird größere Beachtung zuteil als gewöhnlich, die Wiener Umwelt, die den Hans Wurst großgezogen hat, wird zur Erklärung der Beliebtheit des Abraham a Santa Clara gerade dort herangezogen; Schuppe und Liscow verkörpern je einen besonderen Vorzug als Kritiker, wie sie später in Lessing sich vereinigt finden. Das 18. Jahrhundert wird nur noch kurz gestreift, es bietet auch vor Klopstock gegenüber dem 17. nur wenig Neues. Die Auswahl berücksichtigt nicht in erster Linie die Schule und die Schüler, für die einzelne Derbheiten doch zu stark wären, aber für die Erweiterung des im Unterricht gewonnenen Gesichtskreises ist sie sehr gut geeignet. Denn neben den bekannteren Schriftstellern wie Opitz, Moscherosch, Grimmelshausen, Abraham a Santa Clara findet man auch Zincgref vertreten sowie Christian Weise und Zigler mit einem Stück aus seiner Asiatischen Banise, von Leibniz die „Ermahnung an die Deutschen“ und die „Unvorgreiflichen Gedanken“ usw., von Schnabel eine Probe aus seiner „Insel Felsenburg“, Liscows „Vortrefflichkeit der elenden Skribenten“ und köstliche Briefe der Elisabeth Charlotte Herzogin von Orleans.

II. Cottas Schulausgaben deutscher Klassiker. 1. Justus Mösers Patriotische Phantasien. In Auswahl herausgegeben von Dr. Heinrich Schierbaum. Stuttgart und Berlin 1912. geb. 1 M.

Die Einleitung weist richtig darauf hin, daß die Jugend durch Mösers „Patriotische Phantasien“ eine Zeit kennen lernt, in der schon fast alle die Ideen lebendig waren, die erst ein Jahrhundert später ihre Verwirklichung fanden. Nicht nur findet man die geschichtlichen Zusammenhänge vieler staatsbürgerlichen Einrichtungen der Gegenwart darin aufgedeckt, sondern auch der Geist eines zwar stillen, aber doch großen Jahrhunderts wird in ihnen lebendig. Freilich zeigen Mösers Schriften, daß er ein Kind seiner Zeit gewesen, aber auch, daß er ihr Meister geworden ist. Und die junge Generation eines Herder und Goethe lockte er in

ein neues Land, in die deutsche Vergangenheit, und zeigte ihr mit dem Finger weitere Gegenden, als die französisch Gebildeten zu durchstreifen erlauben wollten. Konnte doch von den zahllosen moralischen Wochenschriften der Deutschen keine einzige es mit den „Patriotischen Phantasien" aufnehmen, die Möser auf der Höhe seines Lebens im Drange praktischen Wirkens schuf und mit denen er den Zweck verfolgte, das Volk nicht bloß mit ewigen Sittenlehren zu bearbeiten, sondern es in einer großen Tätigkeit zu halten, in der es immerfort seine Kräfte anspannen und durch den Gebrauch derselben die Summe des Guten in der Welt vermehren könnte. Richtig urteilte daher auch Varnhagen von Ense: seit der Befreiung von der Fremdherrschaft sei nichts Wichtiges im deutschen Staats- und Volkstum vorgegangen, wobei nicht die Idee Mösers mitgewirkt habe. Viele von den aufgenommenen Aufsätzen hatte natürlich auch die Ausgabe bei Velhagen u. Klasing No. 123 geboten, die Cottasche, noch umfangreicher, gibt 38 Stücke, in folgende Gruppen eingeteilt: Familie, Haus und Hof, Staat und Gesellschaft, Religion und Philosophie, Literarisches und Ästhetisches, Unterricht und Erziehung, Geschichte, Ethik und Moral. Die Bekanntschaft mit der quellenmäßigen Lektüre Mösers ist im Hinblick auf die Vertiefung der staatsbürgerlichen Bildung der Jugend auf unsern höheren Schulen dringend zu wünschen.

2. Ludwig Anzengruber, Das vierte Gebot von Prof. Dr. A. Koppitz in Wien. Stuttgart und Berlin 1911. geb. 0,90 M. Die Einleitung würdigt das Drama als einen echten Vertreter des Wiener Volksdramas, durch dessen Schöpfung Anzengruber ebenso wie durch das Bauerndrama das Volksstück neu belebt hat, und zwar dessen ernste Gattung, in der nicht nur gelacht wird, worin vielmehr das Publikum gepackt wird. Als die in echt volksmäßiger Weise zur Wirkung gebrachte „Idee der Handlung" erkennt der Verfasser: Wenn einerseits von den Kindern Ehrfurcht vor den Eltern verlangt wird, so haben diese anderseits auch die Pflicht, diese Ehrfurcht zu verdienen. Wenn auch, wie durchaus zugegeben werden muß, von einer Einheit der Handlung nicht die Rede sein kann, so wird doch mit Recht eine Entschädigung in der ganz vortrefflichen Charakteristik geboten. Bezeichnend ist es, daß der Herausgeber sich heute noch genötigt sieht, Anzengruber gegen den Vorwurf der Feindseligkeit gegen die Religion zu verteidigen.

III. Velhagen und Klasing, Sammlung deutscher Schulausgaben. No. 135: Legenden und Erzählungen von Selma Lagerlöf, herausgegeben von Direktor Dr. Töwe. 1. Bändchen. Bielefeld und Leipzig 1912. XV u. 69 S. geb. 70 Pf. — No. 136: Dasselbe. 2. Bändchen. 1912. 136 S. geb. 80 Pf.

Die Einführung gibt einen Lebensabriß der Dichterin, deren Bücher zu den gelesensten der neuesten Literatur gehören, und würdigt ihre Kunst, ihre Weltanschauung und ihre Darstellungsform. Als eine Neuromantikerin wird sie vom Verfasser bezeichnet, weil sie in ihrer Dichtung für die Auffassung eintritt, daß nicht bloß das äußere Geschehen, sondern auch die inneren Erlebnisse wirklich und wahr sind. Als die drei Momente ihrer Weltanschauung werden gefunden: das Bekenntnis zur Menschenliebe, daß Mitleid die Grundlage alles Zusammen-

lebens mit andern sei, dann der Grundsatz, daß ein rechtschaffenes Leben auf Arbeit gegründet sein müsse, und endlich, daß der Mensch sein Schicksal sich wesentlich selbst schaffe. Solche urgesunden Anschauungen und dann die Meisterschaft, „ein einziges Motiv in geschlossener Form poetisch zu behandeln, es voll auszuschöpfen, ohne doch der Phantasie des Lesers alles vorwegzunehmen," machen die gewählten Stücke der Dichterin zu einer recht willkommenen Jugendlektüre in unserem wesentlich doch recht derb realistischen Zeitalter. Ausgewählt sind vier Stücke aus den „Königinnen von Kungahälla", zwei aus den „Legenden und Erzählungen" (Schatzkästlein der Kaiserin und Unser Herr und der heilige Petrus), sechs aus den „Christuslegenden" und ein Kapitel aus dem Roman „Der Antichrist" sowie drei aus „Schwester Olivens Geschichte und andere Erzählungen". Die Übersetzung, überall von Marie Franzos, liest sich glatt und gefällig.

IV. Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit ausführlichen Erläuterungen. Bd. 25: Walther von Aquitanien, von Franz Linnig. Vierte verbesserte Auflage. Paderborn 1912. VI u. 154 S. geb. 1,50 M. Die erste Beschäftigung des Verfassers mit dem Walther-Stoff liegt, wie die aus dem Jahre 1907 stammende Vorrede zur vierten Auflage berichtet, 50 Jahre zurück. Jede neue Auflage zeugte von Beherrschung der inzwischen tüchtig geförderten Forschung. Die anerkannten Vorzüge der Ausgabe: gereimte Strophen statt des Hexameters, die reichhaltigen Erläuterungen der Einzelheiten sowie die kulturgeschichtlichen und literargeschichtlichen Beigaben, u. a. über Entwicklung und Verbreitung der Walther-Sage im Mittelhochdeutschen und Nordischen, erklären ihre weite Verbreitung. — Bd. 44: Hebbels Agnes Bernauer, von Oberlehrer Dr. Alfred Hoffmann. 1911. geb. 1,10 M. Den Ausführungen in der Einleitung ist namentlich darin zuzustimmen, daß die Unstimmigkeit des Schlusses des Dramas darin liegt, daß die Verknüpfung der verschiedenen Themen: Schönheit an sich etwas Tragisches — Idee des Opfers, des stellvertretenden Leidens — daß das Königtum gebunden sei — nicht restlos durchgeführt ist. Gut ist auch die Auswahl der Themata für Aufsätze. — Ergänzungsbände. I. Sammlung deutscher Musterdichtungen für den Schulgebrauch. Methodisch geordnet von Dr. Joseph Hense. Zweite vermehrte Auflage. 1910. geb. 1,30 M. Die erste Auflage kam 1896 heraus, in die zweite sind hinzugekommen Dichtungen von Drews, Luise Hensel, Fontane, Hebbel, Liliencron und Wildenbruch; ausgewählt sind auch diese nach denselben Grundsätzen wie früher, nämlich die Aufnahme wird bedingt durch „die Bedeutung des Dichters, den Wert des Inhalts, die Haltung der Dichtung in Hinsicht auf Sitte und Glauben, die Art des Stoffes behufs Charakterisierung der einzelnen Dichtform und des Dichters". Warum der größte deutsche Lyriker nach Goethe, Mörike, fehlt, ist nicht ersichtlich. Auch in der Sammlung der Dichter des 19. Jahrhunderts (= Bd. VI aus dem Jahre 1904) fehlt er, während er doch in Bd. VII, der den schwäbischen Dichterkreis enthält, so vortrefflich vertreten ist. Merkwürdig rätselhaft ist bei Goethe die Angabe: „bezog schon früh die Universität zum Studium der Rechte und wendete sich dann der Kunstgeschichte zu." Bei Schiller fehlt alles, was zwischen der Flucht nach Mannheim und der Professur in Jena liegt, aber seine Bestattung neben Goethe in der Fürstengruft wird verzeichnet.

V. Denkmäler der älteren deutschen Literatur von Bötticher und Kinzel IV: Das 17. und 18. Jahrhundert. 2. Die Literatur des 18. Jahrhunderts vor Klopstock, ausgewählt und erläutert von E. Bötticher. Vierte Auflage. Halle a. S. Waisenhaus 1912. VIII u. 136 S. kart. 1,10 M.

Die Ausgabe ist ein unveränderter Abdruck der dritten Auflage, die ihrerseits im Jahre 1908 eine wünschenswerte Ergänzung gegenüber den beiden ersten darstellte, durch die Aufnahme einer Probe aus Hallers „Alpen", seiner Ode auf den Tod Mariannens und seines Gedichts über die Ewigkeit.

VI. Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von Dr. J. Ziehen. 1. Bd. 77: Shakespeares Kaufmann von Venedig. Übersetzung von A. W. v. Schlegel, revidiert und mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Hermann Conrad. Leipzig, Dresden, Berlin o. J. L. Ehlermann. 154 S. geb. 1,20 M. — Diese Ausgabe beansprucht ähnliche Bedeutung wie die im vorigen Bericht (1911, S. 661) besprochene Hamlet-Ausgabe desselben Verfassers. Auch dem „Kaufmann von Venedig" ist die Heranziehung des Schlegelschen Manuskriptes und der ersten Drucke für die sicherere Gestaltung des Textes zustatten gekommen. Die sehr eingehenden Ausführungen — die Einleitung umfaßt 67 Seiten — über die Entstehung des Dramas, die Quellen, Handlung und Charakteristik beruhen auch hier auf den eigenen in Abhandlungen und Ausgaben niedergelegten Untersuchungen des Verfassers sowie auf denen der maßgebenden deutschen und englischen Bearbeiter. Es wird jetzt eine doppelte Bearbeitung des Dichters angenommen, eine um 1594 und eine zweite in einem der Jahre bis 1600; abgesehen von dem sichersten innern Zeugnis, der Metrik, ist das, was die erste Fassung von der zweiten hauptsächlich unterscheidet, der platonische Gehalt: die im platonischen Sinne gefeierte Freundschaft scheint sogar die Haupttriebfeder bei der Schöpfung des Dramas gewesen zu sein. Als Hauptquelle nimmt der Verfasser neben der stofflich ziemlich rohen lateinischen das Leben in Italien der Spätrenaissance an, der „Kaufmann von Venedig" gibt ihm geradezu den Hauptbeweis ab für eine italienische Reise Shakespeares. Bei der Darlegung der Handlung legt Conrad das Hauptgewicht auf das Freundschaftsverhältnis zwischen Antonio und Bassanio. Des letzteren Charakter wird eben wesentlich tiefer gefaßt, als es gewöhnlich geschieht. Abgewiesen wird die Auffassung, als sei Porzia nur wesentlich die lebenslustige reiche Erbin, sie ist ihm die mit der ganzen Bildung der Renaissance ausgestattete Frau. Die so viel verlachte Ehelotterie wird als eine völlig ernsthafte Sache an der Hand des richtiger zu deutenden Dichters nachgewiesen. Vor allem ist der Verfasser auch mit Erfolg bemüht, den immer wieder gemachten Versuch, Shylock als tragische Figur aufzufassen, zu widerlegen; der Charakter der Jessica dagegen wird edler aufgefaßt als gewöhnlich. Die Schwäche von Shakespeares Motivierungskunst im Vergleich zu der unserer Klassiker wird voll anerkannt. Daß die Handlung nicht mit der furchtbaren Erregung der Gerichtsszene abschließen könne, wie man verlangt hat, sondern daß der Anblick der erfreulichen Folgen dieser Szenen die Empfindung der Zuschauer wieder glätten müsse, wird man mit dem Verfasser als Notwendigkeit anerkennen müssen. Die Erläuterungen nehmen auch bei diesem Shakespeare-Stück, neben den notwendigen sachlichen Erklärungen, mehrfach Gelegenheit, durch Heranziehung des

Urtextes und der richtigeren Übersetzung die Auffassung des Verfassers zu rechtfertigen.

2. Bd. 78: Auswahl aus Wielands Prosa von Dr. Hans Stabenow. Ebenda o. J. geb. 80 Pf. — Die quellenmäßige Kenntnis von Wielands Prosa, die ich bei Besprechung der Ausgabe seines Oberon in der Sammlung von Velhagen und Klasing als wünschenswert bezeichnete (Monatschrift für höhere Schulen 1909, S. 243), ist durch die vorliegende Auswahl ermöglicht worden. Daß sie bei der Überfülle des Stoffes eine subjektive sein mußte, dessen ist sich der Verfasser wohl bewußt. Nach einer Darstellung von Wielands Leben im Umriß, in dem natürlich auch die bedeutsame Würdigung Goethes ihren Platz hat, finden wir als Proben von Wielands Kritiken die Besprechung von Goethes Götz aus dem Jahre 1774 und die über einige Lebensumstände Hans Sachsens aus dem Jahre 1776, beide von dem Schüler der oberen Klassen leicht in den Zusammenhang seiner literaturgeschichtlichen Kenntnisse einzureihen. Die Erziehungsgrundsätze aus dem „Goldenen Spiegel", welche Wieland die Hofmeisterstelle in Weimar, nicht, wie er gehofft hatte, in Wien eintrugen, sind freilich nur ein Kosthäppchen, geben dem vor der Reifeprüfung Stehenden aber doch zu denken, wenn er u. a. darin liest, wie in den Scheschianischen Schulen sich alles auf den künftigen Gebrauch bezog und die Jugend nichts gelehrt wurde, was sie ohne Schaden wieder vergessen konnte. Recht wirksam ist die Schilderung des Sokrates aus dem „Aristipp"; das Gespräch zwischen Herkules und Juppiter sowie das Bruchstück des „Gesprächs unter vier Augen" sind nicht nur glänzende Proben von Wielands Kunst der Dialogführung, vielmehr auch dem Inhalt nach recht bedeutsam. Den Hauptanteil erhalten die „Abderiten", die der Herausgeber als Jugendlektüre dem „Agathon" vorgezogen hat. Ob aber gerade die grundsätzliche Verspottung des Kleinstadt-Philisteriums richtig wirken wird, scheint mir doch zweifelhaft; daß die köstliche Geschichte von dem Prozeß um den Schatten des Esels ausführlich zur Geltung kommt, ist berechtigt. Die Briefe am Schluß der Auswahl dienen in geeigneter Weise, dem Wunsch des Herausgebers gemäß, als Zeugnisse des menschlichen Empfindens Wielands, seiner aufrichtigen Gesinnung und liebenswürdigen Teilnahme am Geschick anderer; zum Teil sind sie französisch geschrieben. Unter den sachlich gut erläuternden Anmerkungen begegnet gelegentlich die Sonderbarkeit, daß der Schüler aufgefordert wird, die Hauptunterschiede zwischen Wielands und der heutigen französischen Rechtschreibung festzustellen und damit das Französisch des Riccaut de la Marlinière in Lessings Minna von Barnhelm zu vergleichen.

3. Bd. 79: Neudeutsche Prosadichtung. Meisterstücke moderner Erzählungskunst mit methodischer Einführung und Charakteristiken der Dichter, herausgegeben von Heinrich Goebel. Ebenda o. J. 120S. geb. 1 M. — Waren im ersten Bändchen (= Bd. 68 der Sammlung, s. Besprechung Monatschrift für höhere Schulen 1910, S. 602) fünf Dichter des norddeutschen Flachlandes mit Stoffen vertreten, die unter einem einheitlichen Gesichtspunkt standen, dem des Kriegs- und Soldatenwesens, so enthält das zweite Bändchen sieben Dichter, die vom deutschen Mittelgebirge bis zur Schweiz und Österreich ihre Herkunft haben, der einheitliche Gesichtspunkt bei der Auswahl

ihrer Stücke ist fallengelassen. Sie bietet aber besonders Charakteristisches und Wertvolles. Außer den jüngst Verstorbenen, Adolph Schmitthenner mit seiner Meisternovelle „Friede auf Erden" und J. J. David, dessen Werke Erich Schmidt einer Sammlung und Herausgabe würdigte — hier ist von ihm „Der Letzte" aufgenommen —, finden wir von noch Lebenden Johannes Schlaf mit der Novellen-Skizze „Das Meer", Spitteler mit dem „Xaver Z'Gilgen", Wilhelm Fischer in Graz mit der Legende „Der König im Bade", Rudolph Hans Bartsch mit einer der wirksamsten Novellen „Vom sterbenden Rokoko", den „Schauern im Don Giovanni". Daß von Ernst Zahn nicht ein ganzes Stück aufgenommen werden konnte, ist bedauerlich, indes wird der gewählte Abschnitt aus „Albin Indergand" seine starke Wirkung auch so erreichen.

4. Bd. 81: Heinrich von Kleist, Michael Kohlhaas, herausgegeben von Dr. Michael Birkenbihl in München. Ebenda o. J. 112 S. geb. 90 Pf. — Die ausführliche Einleitung gibt neben einer knappen übersichtlichen Lebensdarstellung des Dichters eine eingehende Würdigung der Meisternovelle. Bemerkenswert sind darin die Urteile zeitgenössischer Schriftsteller und namentlich auch das des Rechtsgelehrten v. Ihering — Goethe dabei als den konservativen Staatsminister mit der sonnigen Heiterkeit hinzustellen, ist geschmacklos. Die Quelle der Geschichte des Kohlhaas wird besprochen und dann vor allem der meisterhafte Aufbau nachgewiesen, dessen Handlung den Teilen eines Dramas entsprechend verläuft. Die Vorzüge der mit dem Stoff vorgenommenen Veränderungen treten ebenso deutlich hervor wie die Mängel bei der Charakteristik der beiden Kurfürsten und bei der Verwendung des Kapselmotivs, und ferner die sprachlichen Mittel, auf denen die starke Wirkung der Erzählung mitberuht. Bei der Frage nach der Schuld des Helden entscheidet der Verfasser sich für die Annahme, daß der jetzt vorhandene Text eine Vereinigung gänzlich verschiedener, sich widersprechender Pläne der Dichtung darstellt. Praktisch ist die Zeilenzählung der Ausgabe, unpraktisch aber, daß sie nicht für jede Seite neu beginnt. Unter den hervorragenden Gesamtausgaben muß jetzt immer auch die von Gilow in der Goldenen Klassiker-Bibliothek genannt werden. Die gesamte Schulausgabe wird zur Vertiefung bei der Behandlung erheblich beitragen können.

5. Bd. 46: Begleitstoffe zur deutschen Literaturgeschichte des 16. bis 18. Jahrhunderts, ausgewählt und eingeleitet von Prof. Dr. Kinzel. Fünfte Auflage. Ebenda o. J. geb. 1,45 M. — Für die Beurteilung dieser vortrefflichen Ausgabe s. die Besprechung in der Monatschrift für höhere Schulen 1909, S. 247. Die fünfte Auflage ist nach Durchsicht von Text und Anmerkungen vermehrt um kleine Proben aus Brockes („Die Nachtigall" und „Kirschblüte bei Nacht") sowie aus Christian Günther („Als er sich seiner Jugendzeit mit Schmerzen erinnerte" und „Abendlied"), die uns sehr willkommen sind; leider fehlen noch immer Sprüche von Angelus Silesius.

6. Bd. 64 und 65: Quellenbuch zur römischen Geschichte, herausgegeben von Prof. Dr. Ludwig Hüter. 1. Bd. Königszeit und Republik; 2. Bd. Kaiserzeit. geb. je 1,20 M. — Die zweite Auflage, die mit Recht als eine sorgfältig durchgesehene, vermehrte und verbesserte bezeichnet wird, bezeugt

durch ihr Erscheinen am besten die große Brauchbarkeit für die Schule. Für das humanistische Gymnasium haben wir leider noch nicht eine derartige Zusammenstellung der Stellen in der Ursprache, so daß der einzigartige Vorzug der rein humanistischen Anstalten, die alte Geschichte wirklich aus den Quellen kennen zu lernen, an der Hand der gelesenen Geschichtsschreiber, nur in außerordentlich dürftigem Maße zur Geltung kommt. Mithin werden also auch diese Anstalten mit größtem Vorteil die übersetzten Quellen der vorliegenden Ausgabe benutzen können: wir Humanisten vergeben dabei unserem Stolze nichts.

VII. Diesterwegs Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von E. Keller. Frankfurt a. M. und Berlin 1911.

1. Bd. 25: Lebensbeschreibung des Ritters Götz von Berlichingen im Urtext, mit Erläuterungen und als Quelle zu Goethes Dichtung herausgegeben von Prof. Dr. J. Dieffenbacher. VIII u. 144 S. geb. 1,20 M. — Die Lektüre des „Götz" wird durch die Kenntnis der Quelle, aus der der Dichter schöpfte, immer besonders gewinnen. Daher ist die Herausgabe der eigenhändigen Lebensbeschreibung dieses „Idealtypus eines kerndeutschen verantwortungsstolzen Unabhängigkeitsmenschen" für die Jugend unserer höheren Schulen besonders willkommen. Sie wird richtig vom Herausgeber geradezu als ein Schulbeispiel dieser Quellensammlung bezeichnet. Der Text selbst ist ein Abdruck der Schönhuthschen Ausgabe von 1858, der die Stuttgarter Handschrift zugrunde liegt; alle Stellen, die für den Dichter von Bedeutung waren, wurden durch Hinweise am Rande gekennzeichnet. Die Anmerkungen geben die zum Verständnis nötigen sprachlichen, geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Erläuterungen, die nach Lage der Sache zuweilen recht eingehend sein mußten. Besonders brauchbar ist zur Würdigung der Schrift — in der Einleitung — die Zusammenstellung der außerordentlich verschiedenartigen Urteile, die sie im Lauf der Zeit erfahren hat.

2. Bd. 5: Homers Odyssee in der Übersetzung W. Jordans, herausgegeben von Ed. Prigge. Zweite Auflage. 1911. geb. 1,40 M.

3. Bd. 6: Homers Ilias in der Übersetzung W. Jordans, herausgegeben von Ed. Prigge. Zweite Auflage. 1911. geb. 1,40 M. — Da beide Bände einen unveränderten Abdruck der ersten Auflage von 1908 darstellen, so wird auf diese Besprechung verwiesen (Monatschrift für höhere Schulen 1910 S. 607).

4. Bd. 24: Aus altdeutscher Dichtung. 4. Bändchen: Kudrun und höfisches Epos. Ausgewählt von Dr. Rudolph Kniebe. 1911. 109 S. geb. 1 M. — Die Auswahl, 5 Abschnitte aus dem Hilde-Epos und 11 aus der eigentlichen Kudrundichtung, geben die Möglichkeit, die Handlung im Anschluß an Müllenhoffs Theorie in ihren Hauptzügen kennen zu lernen, zugleich kommen psychologisch besonders eindrucksvolle und dichterisch wertvolle Stellen gut zur Geltung. Das höfische Epos ist aus der Frühzeit mit je 4 Stücken aus Veldekes Eneide und Lamprechts Alexander, aus der Blütezeit mit 5 Stücken aus Hartmanns Iwein und 3 längeren aus dem Armen Heinrich und vor allem auch mit 5 bedeutsamen Stücken aus Wolframs Parzival sehr angemessen vertreten. Auch was dem Schüler schon aus dem hohen Lied der Minne Gottfrieds von Straßburg erreichbar sein kann, hat Aufnahme gefunden: lernte er gar nichts davon kennen,

so fehlte doch ein recht bedeutsamer Zug aus der mittelhochdeutschen Literatur, wenn anders auch sie als ein Spiegel der Kultur jener Zeit zur Geltung kommen soll. Sind doch auch noch die Epigonen, um die Kenntnis der literaturgeschichtlichen Entwicklung zu vervollständigen, herangezogen worden, und zwar mit Rudolfs von Ems' Alexanderlied und Barlaam und Josaphat sowie Wernhers des Gartenaeres Meier Helmbrecht. Die Bemerkungen sprachlicher und sachlicher Art und das Wörterverzeichnis ermöglichen die Lektüre für das Privatstudium, das ja hier in allererster Linie in Betracht kommt, sehr gut.

VIII. Neuere Dichter für die studierende Jugend, herausgegeben von Dr. A. Bernt und Dr. J. Tschinkel. Manzsche k. u. k. Hof-, Verlags- und Universitäts-Buchhandlung Wien und Leipzig.

1. Bd. 28: Wilhelm Schmidtbonn, Geschichten vom untern Rhein, eingeführt von A. Bernt. 1911. 135 S. geb. 1 M. — Schmidtbonn ist, wie die Einführung nachweist, herausgewachsen aus dem Naturalismus, der in zweifacher Weise überwunden wurde, durch die höhere Bewertung des Eindrucks, der Stimmung, und durch den Symbolismus. Sehr richtig wird als zum unverkennbaren Charakter deutscher Kunst gehörig betont, daß die Sinnenwelt nicht alles Leben ausmache, daß hinter den Sachen Ideen und Seelen wirken. Solche Wesenszüge klar zu erkennen ist die Auswahl wohl geeignet. Sie betrifft die Sammlungen: „Uferleute" („Der Knecht", „Der Garten", „Die Letzte") und „Raben" („Musikantentod"), zugleich Zeugnisse von der urwüchsigen dramatischen Begabung des Dichters, die der Herausgeber mit Recht stark betont. Die einfache, aber künstlerisch reine Sprache, die ihn an Keller, Heyse und Storm erinnert, macht Schmidtbonns Erzählungen für die Jugend besonders geeignet, und wenn ihren Inhalt auch häufig die Idee der Entsagung durchzieht, so liegt doch meist auch eine Erhebung, wenigstens eine Erlösung darin, das unterscheidet sein Schaffen von den naturalistischen Erzeugnissen des ausgehenden 19. Jahrhunderts.

2. Bd. 29: Novellen von Otto v. Leitgeb, mit einer Einführung von Franz Xaver Zimmermann. 1911. 107 S. geb. 85 Pf. — Die literarische Gestalt Leitgebs, wegen ihrer „bikulturellen" Bildung zunächst für Österreicher wichtig, ist doch gerade durch die starke nationale Art, durch ihr dauerndes Verhältnis zum Deutschtum in persönlicher und künstlerischer Hinsicht von weiter reichender Bedeutung. Der Grundsatz Leitgebs: „Ich hab's erfunden und eben deshalb erlebt! Das ist die Quintessenz unserer Kunst!" kommt auch in den ausgewählten Stücken gut zur Geltung. Die Schärfe der Beobachtung in Verbindung mit dem Schwunge der Phantasie, die plastische Zeichnung im Verein mit der Schönheit des sprachlichen Ausdrucks, die der Herausgeber an Leitgeb zu rühmen weiß, erkennt der Schüler in den zwei Novellen aus den „Bedrängten Herzen": „Das Danaergeschenk" und „Das Gelübde" recht deutlich.

3. Bd. 27: Novellen von Wilhelm v. Polenz, mit einer Einführung von Willibald Kammel. 1911. 104 S. geb. 75 Pf. — In Polenz lernt die Jugend einen Dichter kennen, der zwar kein Führer im Literaturleben ist, aber ein sehr achtbarer Einzelgänger der sogenannten naturalistischen Periode, die in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts einsetzt und heute überwunden

wird. Die Auswahl ist wohl geeignet, eine zutreffende Vorstellung von diesem Dichter der Felder, Wälder und Dörfer — nicht auch, wie in seinen Romanen — der Herrensitze seiner mitteldeutschen Heimat in der Oberlausitz zu geben; sie betrifft aus der Sammlung „Luginsland" die Novellen „Die Glocken von Krummseifenbach", „Das Glück der Riegels von Petersgrün", „Der arme Grule"; aus der Sammlung „Reinheit" das wundervoll humoristische Stück: „Wie die Ehrenwolmsdorfer zu ihrem Pastor gekommen sind."

4. Bd. 5: B. Björnson, Synnöve Solbakken. Aus dem Norwegischen von Wilhelm Lange. Mit einer Einführung von Karl Furtmüller. 1910. 144 S. geb. 75 Pf. — Eine der meisterhaftesten Bauernnovellen Björnsons wird hier der deutschen Jugend geboten, Björnsons, der, selbst aus altem Bauerngeschlecht stammend, als ein lieber Gast in unserer deutschen Literatur sehr wohl bezeichnet werden kann, während ein Ibsen nach des Verfassers Ansicht für Freunde und Gegner gewissermaßen zu den Unsrigen gehört. Die kunstvolle Gestaltung und Durchführung des Problems: wie ein alter Familienfluch durch schwer gelernte Selbstbeherrschung überwunden wird, ist gerade für die Jugend außerordentlich wirksam, ist die Geschichte doch, da die Entwicklung von Thorbjörns Charakter die Hauptsache bildet, durchaus eine Erziehungsgeschichte, und kommt doch gerade, trotzdem in den wenigen Personen ein weiter Kreis des Menschlichen umspannt wird, wie der Herausgeber zutreffend nachweist, vor allem eine gründliche Kenntnis und Liebe der Kinderseelen zur Geltung.

5. Erzählungen von Selma Lagerlöf. Aus dem Schwedischen übersetzt und eingeleitet von Josef Sieber. 1910. 124 S. geb. 85 Pf. — Von der bedeutendsten schwedischen Dichterin, die auch die Sammlung von Velhagen und Klasing schon berücksichtigt hat, während sonst alle andern Dichter in den Manzschen Ausgaben zum erstenmal als Schulausgaben erscheinen, sind es besonders phantasievolle Stücke, die hier ausgewählt wurden, und zwar sind beide Gattungen der Phantasie vertreten, sowohl die rosenbekränzte mit dem Lilienstengel als die, die mit fliegendem Haar und düsterm Blicke im Winde saust um Felsenwände: aus „Gösta Berling" sind neun Typen der Kavaliere auf Ekeby entnommen, aus den „Legenden": „Die alte Agnes", aus den „Unsichtbaren Banden": Tale Thott. Für die Schule ist nicht unbedingt alles geeignet, aber alles ist unbedingt treffend gewählt, um die starke Eigenart der Dichterin eindringlich zu kennzeichnen.

6. Bd. 7: Arbeit und Freude, Novellen und Skizzen von Otto Ernst. Mit einer Einführung von Josef Martin. 1910. 120 S. geb. 85 Pf. — Voran schickt der Herausgeber eine Übersicht über den Humor in der deutschen Literatur vom Walthari-Liede an, wobei aber die Zeit zwischen Luther und Lessing auffälligerweise ganz unberücksichtigt gelassen ist. Die Würdigung Otto Ernsts selbst stellt diesen Dichter doch zu hoch, auch noch, wenn er ihn den deutschen Dickens nennt, und zwar legt sie gerade seiner dramatischen Schriftstellerei zu hohen Wert bei: ich bin nicht der Ansicht, daß man sich „Otto Ernsts Führung auf literarischem und pädagogischem Boden getrost anvertrauen kann". Die anspruchslosere Seite aber seiner gemüt- und humorvollen Schriften rechtfertigt es schon, daß sich die deutsche Jugend mit ihm beschäftigt, freilich wird die Lektüre

des großen selbstbiographischen Romans „Asmus Semper" das Wichtigere bleiben. Das Tragische auch in einem scheinbar kleinen Schicksal dargestellt zu sehen, macht den Reiz der hier aufgenommenen Novelle „Überwunden" aus. „Von Schiffahrt, Angst, Courage u. dgl.", „Der große Sonntag" und die Plaudereien „Vom geruhigen Leben" enthalten manche echte, dichterisch gesehene Einzelheit, aber im ganzen sind sie doch zu unbedeutend. Ernst sagt ja selbst einmal, daß er zuweilen mit Wonne Philister sei, aber davon hat eigentlich unsere höhere Schuljugend im Leben schon genug.

7. Bd. 32: Novellen von Ferdinand Kürnberger. Mit einer Einführung von Karl Kreisler. 1911. 170 S. geb. 1 M. — Der große Mangel an Kompositionstalent würde die Empfehlung der poetischen Schriften Kürnbergers, der vom Herausgeber als einer der größten und geistvollsten Kritiker der deutschen Literaturgeschichte gewürdigt wird, als „einer der schärfsten Geister seit Lessing", für die Jugend wenig empfehlenswert machen. Aber sie zeigen doch eben auch eine seltene Fähigkeit zur Darstellung des menschlichen Herzens mit allen seinen Leidenschaften, mit seinen feinsten Regungen und zugleich einen unzweifelhaft deutsch-nationalen Sinn ohne jede Spur von Chauvinismus. Dargeboten werden: „Heimlicher Reichtum" und „Adulis", jenes bei allem Mangel an Handlung und Übermaß an Reflexion voll überaus anmutiger Plauderei und liebenswürdiger Schilderung der Situation sowie kunstvoller Dialogführung, dieses freilich mit einer gar sehr romantischen und wenig motivierten Handlung, aber mit trefflicher Zeichnung der Charaktere von ungemeiner Gemütstiefe und starkem ethischen Gehalt, natürlich, ohne irgendwie zu moralisieren; bei ängstlichen Gemütern wird die als Mann verkleidete Heldin Anstoß erregen.

8. Bd. 24: Fritz Reuter, Dörchläuchting, mit Anmerkungen und einer Einführung von Josef Schiepek. 1911. 306 S. geb. 1,70 M. — Die Einführung behandelt die Geschichte der niederdeutschen mundartlichen Literatur, Reuters Leben und Werke, das Geschichtliche über den Herzog Adolf Friedrich IV. von Mecklenburg-Strelitz und seine Schwester — Reuter selbst will natürlich ausdrücklich nicht als Geschichtsschreiber genommen werden — Aufbau und Charaktere der Erzählung. Wenn nun auch diese selbst keinen Vergleich aushält mit Reuters großen Romanen und Sittenschilderungen, weil man vor allem den Pulsschlag unmittelbaren eigenen Erlebens vermißt, so findet der junge Leser doch auch hier von Meisterhand entworfene Menschenbilder: Dörchläuchting selber, dann der Hofpoet Kägebein und der Konrektor Aepinus. Der Humor, der meist in echter Situationskomik besteht, der das scheinbar Kleinliche und Lächerliche nur als die Außenseite eines achtungswerten tüchtigen inneren Wesens kennen lehrt, wird vom Herausgeber wirksam gewürdigt.

9. Bd. 30: Heinrich von Kleist, Prinz Friedrich von Homburg, mit einer Einführung von Karl Ludwig. 1911. 102 S. geb. 75 Pf. — Die Einführung zeichnet sich aus durch die klare Behandlung des Problems des Charakterdramas, aber daß auch der Kurfürst nicht von Anfang an fertig ist, sondern noch hinzulernt, müßte ebenfalls betont werden. Die Literaturangaben sind durch die Biographien von Elößer und von Herzog zu vervollständigen.

10. Bd. 33: Franz Grillparzer, Die Ahnfrau, von J. Tschinkel. 1911. 129 S. geb. 85 Pf. — Die Einführung in dieses klassische Werk der Schicksalsdramen ist wertvoll durch den Abriß der Literatur dieser dramatischen Gattung, der zugleich den Inhalt der wichtigsten Dramen von Werner, Müller, Houwald mitteilt, sowie durch die Aufweisung der schicksalhaften Züge in unserer klassischen Literatur, bei Goethe, Schiller, Jean Paul, und die Erklärung für die Herrschaft dieser Richtung aus der Zeitlage zwischen 1790 und 1820, der ein gewisser fatalistischer Zug überhaupt anhaftet.

11. Bd. 34: E. Mörike, Mozart auf der Reise nach Prag. Mit Anmerkungen und Einführung von Hans Lambel. 1911. 122 S. geb. 75 Pf. — Die Dichtung, die jetzt schon zu dem festen Bestande in der Stoffsammlung aus der neueren Literatur für die Jugendbildung gehört, wird vom Herausgeber richtig gewürdigt, wenn er sie nicht nur als die reifste Frucht von Mörikes Geist nächst seiner Lyrik, sondern zugleich als den schönsten Ausdruck seines musikalischen Sinnes und seiner inneren Verwandtschaft mit einem der allergrößten unter unseren deutschen Tondichtern bezeichnet. Mörikes Beziehungen zur Musik und die der einzelnen Züge in der Novelle zu Mozart bilden daher auch den Hauptgegenstand der Einführung, sind freilich für eine Schulausgabe etwas zu weitläufig.

12. Otto Ludwig, Zwischen Himmel und Erde, mit einer Einführung von Karl Ludwig. 1910. 244 S. geb. 1,20 M. — Auch diese Dichtung, mit Recht ein Roman, nicht eine Novelle genannt, sollte zu jenem festen Bestande der neueren Literatur gehören, der als quellenmäßige Einführung in ihre Bekanntschaft dienen kann. Die Einleitung kann dabei sehr gute Dienste leisten, denn sie gibt zum Verständnis der literarischen Voraussetzungen eine knappe, übersichtliche Darstellung von der Entwicklung des modernen Romans von Richardson und Rousseau bis zu Auerbach. Nicht immer ist auch wie hier das Problem einer realistischen Dichtung für die Jugendbildung so wohl geeignet; der Herausgeber formuliert es als das typische Schicksal eines Mannes, der zu viel, und eines, der zu wenig Gewissen hat, ein Mangel, von dem beide „zwischen Himmel und Erde" frei werden, der eine durch Selbstgericht, der andere durch Selbstüberwindung. Zugleich lernt der Schüler jene wichtige Idee, mit der Hebbel seiner Zeit durch diese Dichtung voraneilte, anschaulich kennen, daß die handelnden Personen als ein Produkt ihrer Wirkungskreise erkannt werden; eine Idee, die nach Hebbel, vielleicht durch diese seine Dichtung beeinflußt, wie der Herausgeber meint, in den fremden Kulturen literarische Verwertung fand, um dann aus diesen viel später wieder auf deutschen Boden zurückzukehren.

13. Bd. 9: Marie von Ebner-Eschenbach, Der Kreisphysikus, mit einer Einführung von Emil Lehmann. 1910. 107 S. geb. 85 Pf. — Auch diese Dichtung ist in jeder Hinsicht eine geeignete Jugendlektüre. Das Problem: die Entwicklung eines Stockjuden und beschränkten Egoisten zu vorbildlicher Nächstenliebe und freiem Menschentum, ist zugleich typisch für die Vorgeschichte der Bewegung von 1848 in Österreich. Ebenso vorbildlich für Jugendbildung ist gerade hier die künstlerische Selbstzucht in Sprache und Auf-

bau, die der Herausgeber an dem Werk dieser größten deutschen Dichterin neben Annette von Droste-Hülshoff zu rühmen weiß.

14. Bd. 25: Annette von Droste-Hülshoff, Die Judenbuche, mit einer Einführung von A. Sauer. 1911. 80 S. geb. 70 Pf. — Der eine der Führer der österreichischen Literarhistoriker gibt hier zum erstenmal den Text im Gegensatz zu allen bisherigen Ausgaben, in denen er völlig verderbt sei, nach dem einstigen Druck im „Morgenblatt". Die Einführung gibt ein höchst lebendiges Bild, trotz aller Kürze, von der charakteristischen Gestalt der Dichterin, deren Schöpfungen so oft, im Gegensatz zu romanischer Ausgeglichenheit und Glätte, als Zeichen echt germanischen Selbständigkeitsgefühls den Sieg der Idee über die Form erkennen ließen. In feinsinniger Weise wird das ländliche Sittengemälde gewürdigt, das die „Judenbuche" darstellt, worin mit liebevoller Erwägung aller Umstände eine Tat, ein Leben, ein Charakter aus dem verhängnisvollen Erbe einer Landschaft, aus der Mitgift der Natur erklärt wird. Von kundiger Hand geleitet, lernt der Schüler so das hervorragende Beispiel eines bodenständigen Realismus kennen, wie er im Jahre 1841, dem der Entstehung der Dichtung, fast noch unerhört war.

15. Peter Rosegger, Waldheimat. Auswahl mit einer Einführung von Rudolph Latzke. 1910. 180 S. geb. 1,20 M. — Der Herausgeber hatte bereits Roseggers Geschichten des Waldschulmeisters in derselben Sammlung bearbeitet (s. vorigen Bericht, 1911, S. 668); jetzt bietet er der Jugend dies „herrliche Buch voll sonniggoldener Kindheitserinnerungen, das in der ganzen deutschen Literatur nicht mehr seinesgleichen hat", das das Gefühl und Verständnis für das eigene Jugendparadies so schön erschließt. Nicht völlig wirkliche Erlebnisse sind es, aber voll poetischer Wahrheit inneren Erlebens, die Rosegger allezeit die höhere war.

16. Bd. 23: Ferdinand Raimund, Der Verschwender. Mit einer Einführung von Alfred Kleinberg. 1911. 120 S. geb. 80 Pf. — Zum Verständnis ist die Kenntnis des Rahmens nötig, den der Herausgeber anschaulich zeichnet, das „vormärzliche" Wien und ebenso die Geschichte des Wiener Lokalstücks, die er in einer Übersicht gibt, denn gerade dieses hat Raimund erst durch eine poetische sittliche Idee vertieft. Die Art, wie bei dem Dichter die stille Weisheit eines zwar resignierten, doch lebenbejahenden Idealismus aus mancherlei Schlacken herauswächst, kann auch auf die Jugend fruchtbar wirken.

17. Adalbert Stifter, Der Hochwald, mit einer Einführung von Joh. Weyde. 1910. 128 S. geb. 75 Pf. — Hier mußte zum Verständnis des Dichters seine deutsch-böhmische Heimat geschildert werden, ist doch Stifter der eigentliche Begründer der landschaftlichen Erzählung in Deutschland. Die Handlung freilich tritt hinter diesen vielleicht schönsten deutschen Naturschilderungen der deutschen Literatur recht zurück.

18. Bd. 31: Adalbert Stifter, Das Heidedorf. Die Narrenburg. Mit einer Einführung von Anton Wallner. 1911. 183 S. geb. 1 M. — Auch diese beiden Stücke, in hohem Grade Zeugnisse von dem Zusammenwirken der Phantasie und der Sprachkunst des Dichters, können bildend auf die Jugend

wirken, wieder nicht durch die spärlichen Züge der Handlung, sondern durch die herzbezwingenden Stimmungen.

19. Bd. 26: Gottfried Keller, Das Fähnlein der sieben Aufrechten, mit einer Einführung von August Sauer. 1911. 96 S. geb. 85 Pf. — Diese Erscheinung der in ihrem 2. Jahrgange wieder sehr reichhaltigen Sammlung ist besonders freudig zu begrüßen, da einer der ganz Großen dadurch der Jugend zugänglich gemacht wird. Die Einführung ist bei aller Knappheit von wünschenswertester Eindringlichkeit: vorzüglich die Schlagkraft, mit der die Kellersche Art charakterisiert wird als Mensch und als Dichter. Die Novelle selbst, die volkstümlichste unter allen, mit einem gewiß starken didaktischen Einschlag, der aber doch ins Poetische gut aufgelöst ist, wie Sauer nachweist, zeigt der Jugend den allezeit tüchtigen Nationalgrundstock des Schweizervolks mit einiger wohlwollenden Ironie, und vor allem auch die schweizerische Frau mit ihrem gesunden Menschenverstand und ihrer einfachen Gradheit, welche die Männer überragt und beherrscht.

IX. Meisterwerke der Weltliteratur in deutscher Sprache für Schule und Haus. Herausgegeben von Oberstudienrat Vinzenz Lössl.

1. Euripides, Iphigenie im Lande der Taurier. In neuer Übersetzung von Studienrat Hans Fugger. Mit 5 Abbildungen. Bamberg 1912. C. C. Bucher. XXVI u. 57 S. geb. 0,80 M.

2. Euripides, Medea, von demselben. Ebenda 1912. III u. 87 S. geb. 0,80 M.

In beiden Ausgaben ist dem Text eine Übersicht über die Entwicklung des Dramas und des Theaters bei den Griechen vorangeschickt. In der der Iphigenie wird dann das Drama des Euripides mit dem Goethischen verglichen. Die Anwendung des Deus ex machina bei Euripides sei doch nicht bloß ein bequemes äußerliches Mittel, einen geschürzten Knoten zu lösen, sondern ein schon in der Vorfabel wurzelnder und dem Plan und Geist der ganzen Dichtung entsprechender Abschluß der Handlung. Die Vorzüge bei Euripides sieht der Herausgeber in der Lebhaftigkeit der sich stetig entwickelnden Handlung, dem Reichtum an rührenden Szenen und plastischen Gruppen, Goethes Dichtung ist ihm in erster Linie durch die Hoheit der leitenden sittlichen Ideen ausgezeichnet. — Bei der Medea wird vor allem der tragische Gehalt gewürdigt: die Verbindung von hohen intellektuellen Vorzügen und der Treue mit außerordentlichem Selbstbewußtsein und rücksichtsloser Eigenliebe. — Die Dialogpartien sind in jambischen Trimetern gegeben, bei der Iphigenie in fünffüßigen Jamben, die Chorgesänge zum Teil in gereimten Strophen. Die Übersetzung liest sich glatt, schlägt zuweilen moderne Töne an, wie in Iph. v. 284 285: „ein frivoler Mensch, ein kecker Freigeist, höhnt jedoch den Beter", v. 344: „blank ziehen". Treffend heißt in der Medea etwa v. 44 die greise Amme: „du altes Hausjuwel", zu prosaisch aber ist v. 466: „dein charakterloses Wesen" oder 588: „den Heiratsplan besprechen". Die Anmerkungen für beide Stücke bieten reiche sachliche und gerade auch dramaturgische Erläuterungen.

Spandau. Paul Lorentz.

Zur Staatskunde und staatsbürgerlichen Erziehung.

1. **Kerschensteiner, Georg,** Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. 2. Auflage. Leipzig und Berlin 1912. B. G. Teubner. VII u. 62 S. kl. 8°. geh. 1 M., geb. in Leinwand 1,40 M.

2. **Endemann, Karl,** Jugendpflege der Grundpfeiler der staatsbürgerlichen Erziehung, Richtlinien im Sinne des Erlasses des Kgl. Ministeriums der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten vom 18. Januar 1911. Ein Wort an alle deutschen Männer und Frauen. Berlin 1911. Carl Heymann. VIII u. 72 S. kl. 8°. 1 M.

3. **Bauerschmidt, Hans,** Staatsbürgerliche Belehrung und Erziehung. Ein Wegweiser für die verschiedenen Schulgattungen. München 1913. J. Lindauersche Buchhandlung (Schöpping). II u. 120 S. 8°. 2 M.

4. **Vogel, Georg,** Die staatsbürgerliche Erziehung an höheren Lehranstalten. Ein Beitrag zur Klärung einer pädagogischen Zeitfrage. München 1911. C. H. Beck (Oskar Beck). V u. 54 S. gr. 8°. 1,20 M.

5. **Neubauer, Friedrich,** Die höheren Schulen und die staatsbürgerliche Erziehung. Halle a. S. 1911. Buchhandlung des Waisenhauses. 46 S. gr. 8°. 1 M.

6. **Staatsbürgerliche Erziehung durch Schulen und Hochschulen.** Ein Bericht. Herausgegeben von dem Verein „Recht und Wissenschaft" (Ausschuß für Verbreitung von Rechtskenntnissen), Bielefeld, Wertherstr. 2, und der Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung, Charlottenburg, Giesebrechtstr. 19. Hannover 1913. Helwingsche Verlagsbuchhandlung. 49 S. gr. 8. 1 M.

7. **Leuze, Oskar,** Erziehung zum Staatsbürger. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. 124 S. gr. 8°. 1,20 M.

8. **Schröter, Arthur,** Der deutsche Staatsbürger. Unter Mitwirkung von Dr. Willi Berthold usw. Leipzig 1911. Carl Ernst Poeschel-Verlag. XII u. 385 S. gr. 8°. 4 M.

9. **Bauerschmidt, Hans,** Bürgerkunde im Rahmen des Geschichtsunterrichts. Hauptpunkte der Bürgerkunde für den Geschichtsunterricht an höheren Schulen methodisch zusammengestellt. Nürnberg 1911. Friedr. Kornsche Buchhandlung. II u. 73 S. 8°. 75 Pf.

10. **Giese, A.,** Deutsche Bürgerkunde. Einführung in die allgemeine Staatslehre, in die Verfassung und Verwaltung des Deutschen Reiches und Preußens u. in die Volkswirtschaftslehre. 6. Aufl. Leipzig 1912. R. Voigtländers Verlag. 8°. VIII u. 222 S. geb. 1,60 M.

11. **Kloß und Bassenge,** Staatskunde für die höheren Schulen Sachsens. 2. Aufl. Karlsruhe 1912. G. Braunsche Hofbuchdruckerei und Verlag. 8°. 136 S. kart. 1,50 M.

12. **Neubauer, Friedrich,** Kleine Staatslehre für höhere Lehranstalten. Dritte, erweiterte Aufl. Halle a. S. 1912. Buchhandlung des Waisenhauses. 8°. 50 S. kart. 50 Pf.

13. **Pasig, Paul,** Abriß der Staats- und Rechtskunde. Ausg. B. Für höhere Schulen und verwandte Bildungsstufen. Leipzig 1911. Verlag von Friedrich Jansa. kl. 8°. 84 S. kart. 50 Pf.

14. **Schmieder, Arno,** Kleine Staatskunde für Volks- und Mittelschulen. Ausgabe für das Königreich Preußen. Leipzig 1910. Verlag von Röder & Schunke. Roßbergsche Buchhandlung. kl. 8°. 33 S. 35 Pf.

15. **Derselbe,** Kleine Staatskunde für Schulen. Ausgabe für das Königreich Sachsen. 2. erweiterte und verbesserte Auflage. Leipzig 1911. Ebenda. kl. 8°. 34 S. 35 Pf.

16. **Stutzer, E.,** Kleine deutsche Staatskunde gemeinverständlich dargestellt. 2. verbesserte Aufl. Leipzig, Dresden, Berlin 1910. L. Ehlermann. kl. 8°. 111 S. kart. 60 Pf.

17. **Engelhardt, G.,** Bürger und Staat. Eine bürgerkundliche Erzählung. Wittenberg 1912. R. Herrosés Verlag (H. Herrosé). 8°. 108 S. kart. 80 Pf.

18. **Bauerschmidt, Hans,** Lesebuch für staatsbürgerliche Bildung. München 1913. J. Lindauersche Universitätsbuchhandlung (Schöpping). 8°. VI u. 163 S. geb. 2,40 M.

19. **Schriften der Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung.** Leipzig 1911/12. B. G. Teubner. 1. Paul Rühlmann, Die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung in der Schweiz. III u. 70 S. 1 M. 2. Christen Grøndahl, Staatsbürgerliche Erziehung in Dänemark. IV u. 49 S. 0,60 M. 3. Paul Oßwald, Der staatsbürgerliche Unterricht in den Niederlanden. IV u. 46 S. 0,60 M. 4. Seidenberger, Staatsbürgerliche Erziehung im Geschichtsunterricht der höheren Schulen. VIII u. 79 S. 1,60 M. 5. Heinrich Wolf, Staatsbürgerliche Erziehung auf den höheren Schulen, besonders auf dem Gymnasium. 45 S. 1 M. 6. Artur Fickert, Die staatsbürgerliche Erziehung mit besonderer Berücksichtigung der Aufgaben der Lehrerseminare. 72 S. 1,60 M. 7. Paul Thieme, Der Weg zum Staatsbürger durch die Volksschule in Fühlung mit der Mittel- und Fortbildungsschule. 46 S. 1 M. 8. B. Rosenthal, Unser täglich Brot. Ein Beitrag zur Wirtschafts- und Bürgerkunde. IV u. 18 S. 0,50 M. 9. Paul Rühlmann, Der staatsbürgerliche Unterricht in Frankreich (instruction morale et civique). II u. 76 S. 1,40 M.

Zur staatsbürgerlichen Erziehung erscheinen soviele Bücher, daß die Besprechung sich nur knapp und aphoristisch halten kann, wenn sie den Raum und die Geduld der Leser nicht über Gebühr in Anspruch nehmen will. Es sei also im Folgenden mit wenigem möglichst viel gesagt.

Kerschensteiner (1) führt geistvoll den Reigen; er tritt dem verhängnisvollen Irrtum entgegen, der da meint, Wissen und Können sei eins, und staatsbürgerliche Erziehung sei identisch mit staatsbürgerlicher Belehrung. Bürgerkunde, Gesetzeskunde, Verfassungskunde, Volkswirtschaftslehre, die Lehre von den Aufgaben und Einrichtungen des Staates und vor allem die Lehre von den Rechten und Pflichten des Bürgers sind ihm erst dann wirksam und damit wertvoll, wenn sie unter Vermeidung des allzu gleichmäßig wiederkehrenden, gedächtnismäßigen Kenntniszwanges auf einen Boden fallen, der durch den eisernen Pflug der Gewöhnung zu staatsbürgerlichem Tun aufgelockert ist. Um im Kerschensteinerschen Geiste zu bleiben: Staatsbürgerliche Gesinnung kann nur in einer echten Arbeits- oder besser gesagt Erarbeitungsschule gedeihen.

Was Endemann (2) will, sagt der Titel: Jugendpflege ist der wichtigste Teil der staatsbürgerlichen Erziehung. Kern der Jugendpflege ist Ausbildung des Geistes, des Gemüts und des sittlichen Willens. Hier ruhen ihm zugleich auch die Grundlagen des persönlichen Glücks und des persönlichen Lebenserfolges. Sehr eingehende Behandlung erfährt die religiöse Frage und die Sittlichkeitsfrage.

Bauerschmidts (3) Wegweiser ist das Vollständigste, was zur staatsbürgerlichen Belehrung und Erziehung geschrieben ist. Hier findet man die ganze Literatur; so weit ich prüfen konnte, ist die Übersicht lückenlos. Der zweite Hauptteil erörtert die wichtigsten Forderungen in kluger und sachkundiger Form. Ohne diesen Wegweiser kann niemand fertig werden, der auf diesem Gebiete schriftstellerisch und praktisch-pädagogisch mit Erfolg wirksam sein will. Er findet hier vortreffliche Richtlinien und wird vor Irrwegen behütet.

Vogel (4). Objektive Darlegung zunächst allgemeiner Art, dann Behandlung und Auswahl des Stoffes; Eingehen auf den deutschen, den Geschichts- und Geographieunterricht; Ergänzungen über Lehrerbildung, Einfluß des Elternhauses und besondere Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung. Überall maßvolle Forderungen und schlichte Natürlichkeit ohne alle Phrase und Übertreibung.

Dasselbe gilt von Neubauers (5) Buche, das alles, was an Unterricht und Erziehung in der höheren Schule zur Pflege der staatsbürgerlichen Erziehung verwertbar gemacht werden kann, gründlich bespricht und, wie man in jedem Satz merkt, aus voller Erfahrung und unablässiger Beobachtung heraus. Sehr anregend ist das Buch überall da, wo es sich mit Kerschensteiner auseinandersetzt. Hier steht Neubauer stets auf recht praktischem Boden und er gibt uns Greifbares für den lebendigen Gebrauch des Tages. Wenn die hessen-nassauische Direktorenkonferenz Neubauer in seinen Vorschlägen nicht zugestimmt hat, so beweist das nichts gegen ihn. Die Zeit und die Entwicklung der Frage wird ihm meiner Überzeugung nach recht geben.

Der Bericht (6) über staatsbürgerliche Erziehung gibt die Verhandlungen wieder, die unter dem Vorsitze des Staatsministers z. D. Dr. von Hentig am 3. November 1912 in der Technischen Hochschule zu Charlottenburg stattgefunden haben und an denen die Vertreter des „Ausschusses für Verbreitung von Rechtskenntnissen" und der Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung teilnahmen. Da die Diskussion — wie bei dem Umfang der ganzen Frage zu erwarten stand. — nicht abgeschlossen werden konnte, werden hier zunächst nur die Referate der Öffentlichkeit übergeben. Lesenswert und anregend!

Leuze (7) gibt nach einem geschichtlichen Rückblick und einer Behandlung der Aufgabe der Schule (Fragen der Schulordnung. Gestaltung des Unterrichts) einen Leitfaden der Bürgerkunde und für die Oberstufe geeignete Abschnitte aus der Volkswirtschaft.

Von Arthur Schröters Buch (8) gebe ich den Inhalt der einzelnen Abschnitte und ihrer Verfasser an. Das wird es am knappsten charakterisieren: Oßwald-Leipzig, Die Entstehung des Deutschen Reiches; Mothes-Leipzig, Reich und Gliedstaaten; Berthold-Leipzig, Die Gemeinden und ihre Selbstverwaltung; Deumer-Leipzig, Die deutsche Rechtspflege; Kestner-Berlin, Die Finanzen; Bracker-Dresden, Landesverteidigung; Heuß-Berlin, Agrarische Verhältnisse, Deutschland

als Industriestaat; Schröter-Leipzig, Der deutsche Handel; Fischer-Heilbronn, Soziales Regen und soziale Bewegung; Reinhard-Leipzig, Deutschlands europäische Stellung; Rohrbach-Berlin, Das „Größere" Deutschland. Ein vortreffliches Register macht das Buch, das in erster Linie ein Lesebuch sein soll, auch zum nutzbaren Nachschlagebuch.

Bauerschmidt (9) geht in seiner höchst originellen Bürgerkunde mit dem Gange der Geschichte, wie sie in der Schule stufenweise unterrichtet wird, und gibt auf jeder Stufe alles das, wozu der betreffende Geschichtsunterricht bürgerkundlich anregt. Ich gebe als Beispiel das erste und zweite Kapitel. Ausgangspunkt: Die weltgeschichtliche Bedeutung des griechischen Volkes liegt auf geistigem Gebiet. Ziel: Das deutsche Bildungswesen; 1a. Geistige Ausbildung (Schulen). 1b. Die Pflege des Körpers. Material: Zusammenstellung aus Zurbonsen, Geschichtliche Repetitionsfragen etc., aus Glock-Schiedermair, Bürgerkunde; aus Lyon, Schaffen und Schauen.

Zweites Kapitel: Ausgangspunkt: Die Grundformen der griechischen Verfassungen. Ziel: Die verschiedenen Staatsformen. Material: Aus den zum 1. Kapitel genannten Büchern.

Gieses Buch (10) ist bereits in vierter Auflage in dieser Monatschrift Jahrg. VIII, 1909 von E. Stutzer S. 122 besprochen; ebenso Kloß und Bassenge (11) erste Auflage von demselben in Jahrg. X, 1911, S. 569; und Neubauer (12) erste Auflage in Jahrg. VIII, 1909, S. 406. — Die knappen Abrisse von Pasig (13) und Schmieder (14 u. 15) geben das Allernotwendigste aus der Staats- und Rechtskunde in knapper und klarer Form.

E Stutzer (16) setzt Kenntnisse voraus, wie sie die aus der Volksschule abgehenden Knaben und Mädchen besitzen. Er bringt in die gemeinverständliche Darstellungsweise, die wirklich gemeinverständlich ist, durch möglichst natürlich und einfach gestaltete Gespräche eine erfrischende Abwechslung. Fremdwörter, die selten sind, werden allemal genau erklärt. Das Register gibt Rechenschaft, wo es geschehen ist. Die Eigenart des Buches besteht in den Gesprächen, in denen der einzuprägende Wissensstoff zum Teil gänzlich zurücktritt und sich ganz unauffällig dem Leser ins Gedächtnis hineinspielt. Ein reizendes Büchelchen diese kleine Staatskunde, frei von Langeweile und von „Schulstaub".

Engelhardt (17) geht ebenfalls den erzählenden Weg; er begleitet Karl von der Geburt bis zum Tode und kommt auf alle staatsbürgerlichen Berührungen dabei zu sprechen von der Anmeldung beim Standesamt durch Schule, Heer, Ämter usw. bis zu Karls Testament und Tod.

Bauerschmidts (18) Lesebuch will aus den besten einschlägigen Werken Abhandlungen geben, die geeignet sind, unserer reiferen Jugend den Blick für die Fragen des heutigen staatlichen, sozialen und wirtschaftlichen Lebens zu schärfen und zu beleben. Die Auswahl ist geschickt und geschmackvoll, wie das bei einem so einsichtigen Herausgeber nicht anders zu erwarten ist.

Die neun an letzter Stelle (19) stehenden Schriften haben der Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung ihre Entstehung zu verdanken. Diese hat zunächst durch Rundfragen an die deutschen Staatsregierungen festzustellen versucht, was bisher von den deutschen Schulverwaltungen in der Richtung staats-

bürgerlicher Unterweisung geschieht, um später die einlaufenden Auskünfte in einer zusammenfassenden Darstellung bekannt zu geben.

Sie hat ferner auf ihre Kosten sachkundige Männer zu Studienreisen ins Ausland geschickt, um die dort vorhandenen staatsbürgerlichen Erziehungseinrichtungen zu erforschen. Neben den Auslandsuntersuchungen gibt sie methodische Schriften zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung heraus, welche die Möglichkeiten untersuchen, die heute in höheren Schulen, Volks- und Fortbildungsschulen und Lehrerseminaren für die Berücksichtigung staatsbürgerlicher Unterweisung gegeben sind. Neun Schriften liegen bereits vor (19, 1—9).

In den Nummern 1—3 stellen auf Grund eigener Anschauung die Verfasser das Tatsachenmaterial aus den drei germanischen Nachbarstaaten, der Schweiz, Dänemark und in den Niederlanden zusammen und versuchen daraus für unsere Schulverhältnisse wertvolle Folgerungen zu ziehen. Die Schrift No. 9 verfolgt dasselbe Ziel in bezug auf Frankreich.

Die Schweizer Einrichtungen, die P. Rühlmann in vorzüglicher Klarheit uns vorführt, sind ganz besonders interessant, da die Personen, die hier für die Erziehung in Frage kommen, und alle Lehreinrichtungen, sowie die Vor- und Fortbildung der Lehrer und ihre Stellung zum Staatsgedanken wesentlich andere sind als in Deutschland. Für die Schweiz ist die erste Forderung, daß der Hauptwert und Hauptnachdruck zu legen sei auf die Ausbildung der Schule, insbesondere auch der höheren Schule, zu einem modernen nationalen Gebilde, das Volks- und höhere Schulen in fester Einheitlichkeit umschließt. Darin ist sie unserem gespaltenen Schulwesen weit überlegen. Auch Dänemarks Einrichtungen bieten sehr viel Lehrreiches und Nachahmenswertes, besonders auf dem Gebiete der Volkshochschule, und darin, daß man in allen Schichten der Bevölkerung dort ein starkes staatsbürgerliches Interesse vorfindet. Gröndahl legt die Gründe für die beneidenswerte Teilnahme des ganzen Volkes am Staatswohl in klarer Weise dar, und wir gewinnen den Eindruck, daß die größere Einheitlichkeit der Bildung des gesamten Volkes den Hauptgrund für diese erfreuliche Erscheinung bildet, während durch unsere Schule ein Riß zwischen Volksschule und höherer Schule sich zeigt, der für nationale und für gemeinsame staatsbürgerliche Fragen ein starkes Hindernis bildet. Der Deutsche, und besonders der Preuße, ist zu leicht geneigt, viele Fragen, die als Fragen der Staatsinteressen zu lösen wären, als Fragen der Standesinteressen zu behandeln.

Dieselben Eindrücke gewinnt man, wenn man Oßwalds Erörterungen über die Niederlande liest. Diese kennen staatsbürgerlichen Unterricht schon seit 1863 und haben also schon eine 50jährige Erfahrung hinter sich, aus der wir ebenfalls manchen Nutzen ziehen können. Sollte das stark ausgeprägte Nationalgefühl dieser kleineren Staaten nicht im Zusammenhang damit stehen?

Weniger nützt uns die Kenntnis französischer Lehreinrichtungen (Heft 9). Die Trennung von Kirche und Staat, die für Frankreich eine geschichtliche Notwendigkeit war, hat doch nichts Gleichwertiges an die Stelle gesetzt. Das geht aus allen Darlegungen Rühlmanns klar hervor. Vor allem ist kein hohes politisches Verantwortlichkeitsgefühl in die französische Lehrerschaft eingezogen, was einen Ersatz bieten könnte für die alten doch immerhin manches Gute enthaltenden

Verhältnisse. Die französische Lehrerschaft neigt eben zu sehr zu allerhand bösen -ismen, worunter der Pazifismus, der Antipatriotismus, der Sozialismus eine zu große Rolle zu spielen scheinen.

Dieser Ausblick in die umliegenden Staaten, der in den 4 Heften (1—3 und 9) getan wird, bietet also eine Fülle von anregenden Vergleichen. Zu unmittelbarer Verwendung geben die anderen bisher erschienenen Hefte (4—8) Anlaß, die hervorgegangen sind aus dem von der Vereinigung erlassenen Preisausschreiben. Drei von diesen Schriften (4—6) behandeln die staatsbürgerliche Erziehung an den höheren Schulen, die Schrift No. 7 dasselbe an der Volksschule; No. 8 bietet eine praktische Unterrichtsprobe aus der staatsbürgerlichen Belehrung einer Volksschule. Seidenberger zeigt, wie der Geschichtsunterricht eine Fülle bürgerkundlichen Unterrichts übermitteln kann, wie beispielsweise Freihandel, Schutzzoll, Gewerbefreiheit, gewerbliche Gebundenheit, Formen des Wahlrechts, der Besteuerung, Flotten- und Kolonialpolitik und ähnliche Gegenwartsfragen auf dem neutralen Boden geschichtlichen Werdens gelehrt werden können, und wie so ein biologisch-genetisch entwickelnder Unterricht möglich ist.

H. Wolf behandelt dieselbe Frage, indem er nach den einzelnen Klassenstufen ganz bestimmte Klassenpensen aufstellt. Er gibt unmittelbar verwendbaren Lehrstoff, der sofort in frische Unterrichtsbetätigung umgesetzt werden kann.

Auch Fickert behandelt den geschichtlichen Unterricht unter dem Gesichtspunkt staatsbürgerlicher Belehrung, greift dann aber viel weiter aus, indem er nicht nur den gesamten Unterricht unter das Prinzip dieser staatsbürgerlichen Unterweisung rückt, sondern auch die ganze Schulerziehung unter den Gesichtspunkt der politischen Vorübung und sozialethischen Gewöhnung stellt und die wichtige pädagogische Frage der Schulgemeindeidee und der Arbeitsgemeinschaft mit Arbeitsteilung beleuchtet.

Thieme zeigt uns, was in der Volksschule und der mit ihr in Verbindung stehenden Mittel- und Fortbildungsschule für staatsbürgerliche Erziehung und besonders für staatsbürgerliche Unterweisung geschehen kann. — In eine Schulstunde und Unterrichtsprobe sehr belebender Art werden wir von Rosenthal eingeweiht. Er fragt, wie viel Brotgetreide für Deutschland nötig ist, woher wir dies bekommen, und wodurch die Brotsteuer (Einfuhrzoll) verursacht wird und wie sie wirkt. Der Mannheimer Getreidehandel veranschaulicht die von mehreren Zentralen aus erfolgende Brotfruchtversorgung Deutschlands, und zuletzt wird die Börse als ein Marktplatz ohne Waren geschildert, wo Käufer und Verkäufer auf die leichteste und angemessenste Weise ihre Waren erlangen oder absetzen können.

Man sieht, diese Schriften der Vereinigung für staatsbürgerliche Erziehung und Bildung fassen die schwebenden Fragen im richtigen Sinne auf und versuchen sie in praktischer Richtung zu lösen. Man kann nur wünschen, daß diese Wege weiter beschritten werden in derselben belebenden Weise, und daß die Schulen den Nutzen davon haben, den zu ziehen ihre ernste Pflicht ist.

Berlin. A. Matthias.

Hilfsbücher für den Unterricht in der Physik.

Bohn, H., Leitfaden der Physik. Oberstufe. Leipzig 1909. Quelle & Meyer. VI u. 448 S. 3 M.

Bohn, H., Grundriß der Physik. Leipzig 1910. Quelle & Meyer. VI u. 260 S. Geb. 2,80 M.

Schulze, P., Lehrbuch der Physik für höhere Lehranstalten. 1. Teil Unterstufe. Mit 240 in den Text gedruckten Abbildungen. 2. Teil Oberstufe. Mit 274 in den Text gedruckten Abbildungen. Bielefeld und Leipzig 1912. Velhagen & Klasing. VIII u. 162 S. VIII u. 262 S. Geb. 1,80 M. u. 2,40 M.

Siebert, A., Grundriß der Physik. Für den Unterricht an höheren Lehranstalten, insbesondere für den Gebrauch am Kgl. Kadettenkorps. Mit 322 Abbildungen im Text und einer farbigen Tafel. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin 1910. Mittler & Sohn. VI u. 500 S. 3 M., geb. 3,50 M.

Sumpf, K. und **Bahrdt, W.,** Leitfaden der Physik für die Oberstufe der Realgymnasien und Oberrealschulen, sowie für die Realgymnasial- und Oberrealschulkurse der Studienanstalten. Mit 497 Abbildungen und einer Spektraltafel in Farbendruck. Hildesheim 1911. Lax. VIII u. 428 S. Geb. 4,80 M.

Bohn hat den Lehrstoff für die Oberstufe gut ausgewählt; doch dürfte es sich empfehlen, bei künftigen Auflagen die Errungenschaften der modernen Technik noch mehr zu berücksichtigen und durch eindrucksvolle Abbildungen den Schülern überwältigend vor die Augen zu stellen. Die Darstellung ist einfach und leicht verständlich, doch manchmal zu ausführlich. Lobenswert sind die geschickten Anknüpfungen der physikalischen Lehren an Naturerscheinungen und an Vorkommnisse des täglichen Lebens und vor allem die vielen neuen und schönen Versuche, die man mit einfachen Mitteln und Anordnungen bequem, sicher und billig ausführen kann. Papier und Druck sind gut. Alte Bildstöcke sind nicht verwandt worden. Die nach den Geräten und Versuchsanordnungen des Verfassers neu angefertigten Zeichnungen geben zwar nicht immer schöne, doch klare und deutliche Bilder der benutzten Vorrichtungen und der wirklichen Vorgänge. Das Buch erleichtert Schülern und Lehrern erheblich die Arbeit und ist eine wertvolle Bereicherung der physikalischen Lehrmittel. — Bohns Grundriß ist für Realschulen bestimmt und unterscheidet sich von seinen beiden Leitfäden durch den geringen Umfang des Lehrstoffs. Besondere Beachtung verdienen einige neue Versuche aus der Mechanik. Es ist sehr zu beherzigen und nachzuahmen, daß Bohn, trotzdem er keine Übungen in seine Lehrbücher aufgenommen hat, seit zwanzig Jahren Schülerübungen leitet.

Schulze hat den Lehrstoff in der üblichen Weise ausgewählt und angeordnet. Bei der Darbietung sind die sichern Ergebnisse der neuern Unterrichtslehre nicht überall berücksichtigt worden. Die Sprache ist etwas breit und zuweilen nicht ganz klar und gewandt. Die Erklärungen und die Ergebnisse sind durch fetten Druck hervorgehoben. Der Verfasser hat sich bemüht, diesen Gedächtnisstoff in knapper Form auszusprechen. Nicht selten ist er hierbei in der Kürze zu weit ge-

gangen; Schärfe und Vollständigkeit haben darunter gelitten. Einige Abbildungen befriedigen nicht völlig. Zu loben ist die Aufnahme vieler Schaubilder.

Siebert hat sein Buch vollständig neu bearbeitet. Die unzweckmäßige Kürze der ersten Auflage ist verschwunden. Alle Tatsachen, Beziehungen und Zusammenhänge sind jetzt ausreichender erklärt. Die Stoffauswahl ist gut und die Darstellung klar; doch ließe sich das Buch durch größere Sprachreinheit und durch schärfere Begriffsbestimmungen noch hier und da verbessern. Das Buch gewährt wohl einen guten Einblick in den Betrieb der Physik am Kadettenkorps, und da erregt die Anteilnahme an unserer Wehrkraft doch in uns den Wunsch, daß dieser Unterricht mit dem an ähnlichen Anstalten des Auslandes in bezug auf Gestaltung und Leistungfähigkeit verglichen werden möchte. Es ist wohl anzunehmen, daß eine solche Vergleichung bereits gründlich ausgeführt worden ist, ihre Ergebnisse jedoch nicht in die Öffentlichkeit gedrungen sind.

Bahrdt hat die guten Eigenschaften des „alten Sumpf" erhalten: einfache und klare Sprache, enge Verknüpfung von Versuch und Gesetz, scharfe Scheidung von Tatsachen und Annahmen, schulgerechte Entwicklung der Begriffe und Berücksichtigung des Werdeganges der Forschung. Mit Vorliebe hat er solche Versuche ausgewählt, die sich mit einfachen Mitteln ausführen lassen. Viele treffliche Versuche, die von Bahrdt selbst herrühren, geben diesem Buch ein eigenes Gepräge. Der Verfasser hat den Leitfaden den heutigen Bedürfnissen gut angepaßt, eine Reihe neuer Abschnitte eingeschoben und alte wesentlich erweitert. Bahrdt hat die physikalischen Gesetze nicht bloß auf Versuche gegründet, sondern sie fast immer auch mathematisch abgeleitet. Dabei hat er mit Recht in geeigneten Fällen die Infinitesimalrechnung verwendet. Eine wesentliche Neuerung, aber keine Verbesserung, ist die Einführung von Schülerübungen. Wenn auch heute kaum jemand den Wert solcher Übungen noch bestreitet, so halte ich es doch nicht für ratsam, sie einem Lehrbuch einzufügen, sondern für geboten, sie in einem besondern Übungsbuch zu vereinigen. Die neue Auflage stellt den alten Sumpf wieder in die erste Reihe unserer besten Physikbücher. Bei einer künftigen Auflage muß sich der Verleger bemühen, den Druck noch übersichtlicher zu gestalten.

Boerner, H., Leitfaden der Experimental-Physik für Realschulen, sowie für den Anfangsunterricht an Oberrealschulen. Mit 194 in den Text gedruckten Abbildungen. Neunte Auflage. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 212 S. 2,40 M.

Boerner, H. und **Mohrmann, G.,** Lehrbuch der Physik für die drei oberen Klassen der Realgymnasien und Oberrealschulen, sowie zur Einführung in das Studium der neueren Physik. Mit 402 in den Text gedruckten Abbildungen. Sechste Auflage. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. XX u. 510 S. 6 M.

Crüger, J. und **Hildebrand, R.,** Lehrbuch der Physik für höhere Schulen und zum Selbstunterricht in methodischer und systematischer Darstellung. Elfte Auflage. Mit 547 Abbildungen und einer farbigen Spektraltafel. Leipzig 1909. Amelang. XII u. 432 S. Geb. 5 M.

Heussi, J. und **Götting, E.**, Leitfaden der Physik. Mit 223 in den Text gedruckten Holzschnitten. Siebzehnte Auflage. Berlin 1911. Salle. XII u. 156 + 42 S. 1,80 M.

Jochmann, E., Hermes, O. und **Spies, P.**, Grundriß der Experimentalphysik und Elemente der Chemie, sowie der Astronomie und mathematischen Geographie. Zum Gebrauch beim Unterricht auf höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. Mit 537 Figuren, einer Spektraltafel, einer Dreifarbendrucktafel, 4 meteorologischen Tafeln, 2 Sternkarten und 8 Tabellen. Siebzehnte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Berlin 1910. Winckelmann & Söhne. XVI u. 456 S. Geb. 5,50 M.

Hermes, O., Spies, P. und **Graff, K.**, Elemente der Astronomie und mathematischen Geographie. Zum Gebrauch beim Unterricht auf höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. Mit 43 Abbildungen im Texte, sechs Autotypien auf besonderen Tafeln und zwei Sternkarten. Sechste Auflage. Berlin 1911. Winckelmann & Söhne. 56 S. 1,20 M., geb. 1,60 M.

Münch, P. und **Lüdtke, H.**, Lehrbuch der Physik. Erster Teil: Vorbereitender Lehrgang. Mit einem Anhange: Von den chemischen Erscheinungen. Mit 213 in den Text gedruckten Abbildungen. Zwölfte, verbesserte Auflage. Freiburg i. Br. 1911. Herder. XII u. 182 S. 2 M., geb. 2,50 M.

Nath, M. und **Kleiber, J.**, Physik für die Oberstufe. Zum Gebrauch für die Oberklassen höherer Lehranstalten. Mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse norddeutscher Lehranstalten. Mit 661 Figuren, zahlreichen durchgerechneten Musterbeispielen und Aufgaben samt Lösungen. Vierte Auflage. Berlin und München 1910. Oldenbourg. XII u. 472 S. 4,45 M.

Poske, Friedrich, Oberstufe der Naturlehre (Physik nebst Astronomie und mathematischer Geographie). Nach A. Höflers Naturlehre für die oberen Klassen der österreichischen Mittelschulen für höhere Lehranstalten des Deutschen Reiches bearbeitet. Mit 494 zum Teil farbigen Abbildungen und vier Tafeln. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage. Braunschweig 1911. Vieweg & Sohn. XVI u. 358 S. Geb. 4 M.

Boerner schreibt in seinem Leitfaden den Weg streng vor, auf dem man von den Vordersätzen zu dem Schluß gelangt, und läßt die folgerichtige Anordnung der Glieder einer Schlußreihe auch in der äußern Form erkennen. Die allgemeinen Begriffe setzt er nicht an den Anfang, sondern an das Ende. In der Regel sind Versuche gewählt, die mit einfachen Hilfsmitteln ausführbar sind, und die Versuche, die sich zu Schülerübungen eignen sollen, sind durch einen Stern gekennzeichnet. Der Behandlung des Magnetismus, des Elektromagnetismus, der Elektrodynamik und der Induktion ist die Lehre von den Kraftlinien zugrunde gelegt. Die Stoffauswahl ist gut. Die Darstellung entspricht im allgemeinen den heutigen Auffassungen, doch empfiehlt es sich wohl, künftig die Mechanik etwas anders zu behandeln, die Wärmelehre an eine frühere Stelle zu rücken und die Begriffe der spezifischen Wärme und der Wärmekapazität zu trennen.

In seinem Lehrbuch hat Boerner die Fortschritte der Wissenschaft berücksichtigt, soweit sie sich jetzt schon in der Schule behandeln lassen. Mit Recht fordert er, daß man die Elektrizität nicht in O II, sondern in O I durchnehmen

solle. Die Mechanik stellt er, soweit sie in O II zu behandeln ist, zusammenhängend dar und bringt die ergänzenden schwierigern Teile in einem besondern Abschnitt. Es ist wohl kaum ratsam, in diesen beiden Teilen der Mechanik verschiedene Maßeinheiten zu benutzen, man sollte vielmehr schon auf der Unterstufe die Begriffe Masse und Dichte mit den Einheiten Gramm (gr) und Gramm im Kubikzentimeter (gr/cm³) und den statischen Begriff der Kraft mit der Einheit Grammgewicht (gr*) einführen, und sobald man auf der Oberstufe die Newtonsche Begriffsbestimmung der Kraft, den Zusammenhang zwischen Masse und Kraft, gewonnen hat, auch die Dynne neben dem Grammgewicht als Krafteinheit verwenden. So ausgebildete Schüler handhaben beide Maßordnungen leicht und sicher. Lobend ist zu erwähnen, daß auf die Schülerübungen, die zu den einzelnen Gebieten gehören, in der richtigen Art hingewiesen wird. Die Beweise einiger physikalischer Gesetze mit der Infinitesimalrechnung sind in einem besondern Anhange zusammengestellt, ein Ausweg, der für die Übergangszeit ganz empfehlenswert ist.

Crügers Lehrbücher hat man zu ihrer Zeit oft unterschätzt. Sie haben, als die Entwicklung des Schauunterrichts begann, fördernd gewirkt. Sie haben zuerst Diesterwegs Forderungen erfüllt und versucht, die Fragen nach dem Was, Wie und Warum der Naturerscheinungen zu beantworten. Crügers Hauptwerke dienten dem physikalischen Unterricht an den Volksschulen und den Lehrerbildungsanstalten. Das vorliegende Buch paßte jene Werke den Bedürfnissen der höhern Schulen an. Es ist schwierig, in einem Buch von so ausgesprochener Eigenart die veränderten Forderungen des heutigen Physikunterrichts zu erfüllen, und so findet man neben trefflichen Einzelheiten Abschnitte erhalten, welche heute von den Physiklehrern abgelehnt werden, wie z. B. die über allgemeine Eigenschaften, Molekularkräfte usw. Die erstrebte Berücksichtigung der Fortschritte der Wissenschaft und ihrer Anwendungen hat zu einer Stoffülle geführt, die bei künftigen Auflagen dringend einer Auslese bedarf.

Die neue Auflage von Heussis Leitfaden ist nur wenig gegen die vorige verändert. Die physikalischen Gedanken sind deutlicher entwickelt und die Ergebnisse klarer und schärfer gefaßt. Einige Zusätze zeigen, wie man durch Messungen und einfache Rechnungen die Abhängigkeit physikalischer Größen voneinander erkennt. In geeigneten Abschnitten, die durch einen Stern kenntlich gemacht sind, werden Schülerübungen angeregt.

Der treffliche Jochmann liegt jetzt in einer vollständig neuen Bearbeitung vor. Im November 1909 ist Oswald Hermes gestorben. Er hatte seinerzeit das von Emil Jochmann handschriftlich hinterlassene Werk veröffentlicht. Spies hat seit einem Jahrzehnt an der Herausgabe des Buchs mitgearbeitet und nun seinen Inhalt und seine Form völlig umgestaltet. Turbinen, Luftschiffe, Flugmaschinen sind nunmehr besprochen, die Wellenlehre ist ergänzt, Strahlungen, Potential, Elektromagnetismus, Fernsprecheinrichtungen, elektrische Beleuchtung, Wechselströme, drahtlose Telegraphie, Entladungen in Gasen sind eingehender behandelt. Die Stoffanordnung hat wesentliche Verbesserungen erfahren. Das Buch ist nicht in eine Ober- und eine Unterstufe geschieden. Ich halte dies für einen großen Vorzug. Der Stoff, den Spies für die Unterstufe vorschlägt, ist durch einen fortlaufenden Strich am Rande gekennzeichnet. Könnemann hat

den chemischen Anhang überarbeitet und Graff hat den Herausgeber bei der Behandlung der Astronomie unterstützt. Dieser Teil des Buchs ist auch als Sonderausgabe erschienen, worin auch die für die Himmelskunde wichtigen Abschnitte des Grundrisses aufgenommen worden sind.

In Münchs Lehrbuch ist die Stoffauswahl im allgemeinen gut, jedoch sind einige Streichungen ratsam. Die Stoffanordnung kann auf einigen Gebieten noch verbessert werden. Die Darstellung ist klar, doch manchmal etwas breit. Hervorzuheben sind die Hinweise auf einfache Schülerübungen.

Bei Kleibers Physik für die Oberstufe beschränkte sich die Tätigkeit des Bearbeiters darauf, das Äußere des Buchs gleichmäßiger und die Ausdrucksweise dem Sprachgebrauch der Kreise, wofür das Buch bestimmt ist, „adäquater" zu gestalten. Doch ist auch an einigen Stellen der Inhalt umgearbeitet und ergänzt worden. Die Vorzüge dieses bewährten „Lernbuchs" haben nicht darunter gelitten. Die Schilder sind weggefallen, dafür sind wichtige Sätze und Formeln durch fetten Druck und Unterstreichen hervorgehoben worden.

Poske hat den Text seiner ausgezeichneten Oberstufe durchgesehen und vielfach ergänzt. Den Abschnitt über das Kraftfeld der Erde hat er umgestaltet, die unbefriedigende Ableitung der Fortpflanzungsgeschwindigkeit einer Welle fortgelassen und den Abschnitt über Magneto-Induktion und Elektro-Induktion umgearbeitet.

Knops, K., Lehrbuch der Physik und Chemie für die Lyzeen. Nach Koppe-Husmanns Physik bearbeitet. Mit 261 in den Text eingedruckten Holzschnitten und 1 mehrfarbigen Tafel der Spektren verschiedener Elemente und Himmelskörper. Essen 1910. Baedeker. XII u. 362 S. Geb. 6 M.

Das Buch ist eine Fortsetzung des Lehrbuchs der Physik und Chemie für höhere Mädchenschulen von Knops-Meyer. Der physikalische Teil ist eine Umarbeitung der Oberstufe von Koppe-Husmanns Physik. (Ausgabe B); dem chemischen Teil ist das Lehrbuch der Chemie von Schlickum zugrunde gelegt worden. Das sind keine geeigneten Vorlagen. Der physikalische und der chemische Unterricht an den Mädchenschulen knüpft an andere Erfahrungen des täglichen Lebens an, führt auf andern Wegen zu den Begriffen, Erklärungen und Gesetzen und wendet das erworbene Wissen auf andere Gebiete an, als der Unterricht an den Knabenschulen. Daher darf sich ein physikalisches und chemisches Lehrbuch für Mädchen nicht an Lehrbücher für Knaben anlehnen. Der Verfasser eines solchen Buchs muß sich bei der Niederschrift ein Mädchen mittlerer Begabung, aber mit echt weiblicher Auffassung und Denkweise lebhaft vor die Augen stellen und sich immerwährend die Frage vorlegen: Wie lehr ich's diesem Lieschen? Die Forderungen, die an ein einwandfreies Lehrbuch für Mädchen zu stellen sind, erfüllt das vorliegende Werk in seinem physikalischen Teil nicht und in seinem chemischen nur wenig. Bei künftigen Umarbeitungen wäre eine fleißige Benutzung des Blaustifts anzuraten, um alles Überflüssige zu streichen. Ferner wäre die Ausdrucksweise knapper und die Sprache reiner zu gestalten.

Überblickt man die Reihe der besprochenen Bücher, so regen sich einige allgemeine, doch schwer erfüllbare Wünsche: Die Verfasser sollten ihren eigenen

Unterricht darstellen und nur für die eigenen Schüler, nicht aber für andere Lehrer schreiben. Sie sollten in ihren Büchern alles Überflüssige und Veraltete streichen und die gesicherten Ergebnisse der neuern Lehrverfahren berücksichtigen. Sie sollten sich bemühen, gut und möglichst sprachrein zu schreiben.

Zwei Bestrebungen beeinflussen die meisten Bücher: die Umgestaltung des mathematischen Unterrichts und die Einführung der Schülerübungen. Es ist nicht ratsam, Anleitungen zu Übungen in ein Lehrbuch aufzunehmen, wohl aber kann man die Übungsaufgaben an geeigneten Stellen erwähnen. In keinem Lehrbuch sind jedoch die innern Umgestaltungen vorgenommen, die der Betrieb der Übungen fordert. Die Übungen stellen auf vielen Gebieten den Schülern die Aufgabe, aus den Ergebnissen ihrer Messungen durch Rechnung Gesetze abzuleiten oder aus Annahmen oder bekannten Gesetzen durch Rechnung ein neues Gesetz zu folgern und dieses dann durch Versuche zu bestätigen. Solche Betrachtungen und Rechnungen fehlen bis jetzt fast ganz in den Lehrbüchern.

Berlin. H. Hahn.

b) Einzelbesprechungen:

1. **G. Noth,** Die Simultanschule. 428. Heft des Pädagogischen Magazins. Langensalza 1911. Hermann Beyer u. Söhne. VI u. 119 S. geh. 1,50 M.
2. **E. Strauß,** Religion oder Religionskunde. 419. Heft des Pädagogischen Magazins. Langensalza 1910. Herm. Beyer & Söhne. 38 S. geh. 0,50 M.

In der Einleitung gibt Noth eine genaue, jedes Mißverständnis ausschließende Begriffsbestimmung der Konfessions- und Simultanschule, um dann im zweiten Teile die Frage zu erörtern, welche von den beiden Schularten vom wissenschaftlich-pädagogischen Standpunkte aus die allein berechtigte sei. Die vornehmste Aufgabe der Schule ist nach Ansicht des Verfassers die sittlich-religiöse Erziehung. Sie ist nur denkbar auf der Grundlage eines konfessionell gefärbten Religionsunterrichts, der mit seinem Geiste alle übrigen Fächer durchdringen muß und nicht die Aschenbrödelstellung einnehmen darf, zu der er vornehmlich auf der Simultanschule verdammt ist. Diese ist pädagogisch und didaktisch ein Unding. Vor allem der Geschichts- und Literaturunterricht hat unter ihren Nivellierungsbestrebungen zu leiden. Freilich muß sich andererseits der konfessionelle Unterricht vor einseitiger Übertreibung und starrem Dogmatismus hüten. Jedem, der sich für die doch besonders wichtige Frage der Simultanschule interessiert, kann die Lektüre des Heftes aufs angelegentlichste empfohlen werden. Sie führt vorzüglich in das ganze Problem ein, indem Gründe und Gegengründe — auch die außerpädagogischen, die für die Simultanschule sprechen, wie die finanziellen, staatsrechtlichen, nationalen usw. — sorgfältig erörtert und auf ihre Stichhaltigkeit hin geprüft werden.

Freilich, fürchte ich, erwartet der Verfasser zuviel von der Erziehungsmöglichkeit der Schule, und ich neige mehr dem Standpunkt von Strauß (s. o.) zu, wenn er betont, daß der konfessionelle Unterricht zwar notwendig sei mit Rücksicht darauf, daß der Mensch nun einmal durch seine Abkunft, Umgebung und Er-

ziehung in einen bestimmten Anschauungskreis hineingestellt sei bzw. hineinwachse, dem die Schule auch auf religiösem Gebiete Rechnung zu tragen habe, andererseits sich aber der Erkenntnis nicht verschließt, daß auch der konfessionelle Unterricht nicht zur Religion, d. h. zur Frömmigkeit, zu erziehen vermag, wie überhaupt aller Unterricht nur in mehr oder weniger beschränktem Umfange erzieherisch wirken kann. Nicht Religion soll daher nach dem Wunsche des Verfassers in der Schule getrieben werden, sondern Religionskunde. Indem der Schüler die kirchlichen Einrichtungen und Gebräuche der Gegenwart kennen lernt und gleichzeitig erfährt, wie das, was ist, geworden ist, indem er vertraut gemacht wird mit dem Geiste und der Geschichte der Religionsgemeinschaft, in die er hineingeboren ist, wird er mit Interesse für eine bestimmte kirchliche Gemeinschaft erfüllt und so in ihm das Fundament gelegt, auf dem er sich im Leben selbständig zur religiösen Persönlichkeit entwickeln kann. Ist der Religionsunterricht in erster Linie berufen, dem Schüler ein Wissen zu übermitteln, dann wird er aus seiner eigenartigen Stellung im Lehrplan herausrücken und wie jeder andere Unterrichtsgegenstand der Zensurierung unterworfen werden können.

Die Ausführungen des Verfassers, auch soweit sie die Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes betreffen, sind ohne Zweifel ein recht beachtenswerter Beitrag der „Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts", die von Rein gesammelt und herausgegeben werden. Ein Inhaltsverzeichnis der bisher erschienenen Hefte, die das angezogene Thema behandeln, findet sich am Schlusse der Straußschen Abhandlung.

Pusch, Curt, Comenius und seine Beziehungen zum Neuhumanismus, mit besonderer Berücksichtigung Herders und dessen Humanitätsidee. Dresden 1911. C. Ludwig Ungelenk. 67 S. 1 M.

Obwohl anderthalb Jahrhunderte zwischen der comenianischen und neuhumanistischen Reformbewegung liegen, wurzeln doch beide in Menschheitsepochen, die trotz zeitlicher Verschiedenheit von den gleichen Kulturidealen erfüllt waren. Hier wie dort strebte man aus der Gebundenheit des Geistes und dem toten Formalismus der mittelalterlichen Scholastik hinaus in die lebendige Freiheit vorurteilslosen Denkens. Die gewaltigen Entdeckungen des 15. und 16. Jahrhunderts, die Umformung der Methode wissenschaftlicher Erkenntnis durch Francis Bacon, das war die gemeinsame historische Quelle, aus der Comenius sowohl wie die Vertreter der neuhumanistischen Richtung ihre besten Kräfte schöpften. Ein universaler Zug beherrschte die Geister hier wie dort. Das Individuum war für sie nur denkbar im Zusammenhang mit der gesamten Menschheit, der Totalität der umgebenden Welt. Anschauungs-, Realien- und Naturunterricht, das war die Dreiheit, durch die Comenius sich deutlich unterschied von den andern Reformpädagogen seiner Zeit, durch die er andererseits in besonders reger — und durch das Fortleben namentlich seiner Anschauungsmethode im 17. und 18. Jahrhundert unmittelbarer — Beziehung zum Neuhumanismus steht. Mit Herder besonders verbindet ihn die Verwandtschaft seiner Pansophie mit Herders Humanitätsidee, bei der indessen der sozial-ethische Zug ausgeprägter in die Erscheinung tritt.

Im ganzen haben wir es in der vorliegenden Abhandlung — einer Leipziger Dissertation — mit einer sorgfältigen und lesenswerten Arbeit zu tun, gegen deren Resultate nichts einzuwenden ist. In formaler Hinsicht freilich hinterläßt sie den Eindruck einer Erstlingsarbeit, bei der die Gedanken nicht immer geschickt miteinander verknüpft sind.

Brügel, Friedrich Rückert als Erzieher. Seine pädagogischen Winke und Sprüche. (Aus der Sammlung: Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften; herausgegeben von Friedrich Mann; 409. Heft.) Langensalza 1910. Hermann Beyer & Söhne. 81 S. geh. 1,20 M.

Zu einer pädagogischen Erquickstunde lädt der Verfasser den Leser ein, indem er ihn einführen will in den Reichtum pädagogischer Gedanken, den Rückerts Dichtungen bergen. In der Tat: nicht neue Erziehungswahr- und -weisheiten sind es, die uns in dem Büchlein enthüllt werden, nicht neue Ziele und Wege sind es, die der Dichter der Pädagogik weist; er wandelt durchaus alte, wenn auch ewig unausgetretene Pfade. Aber wie er es tut, mit welcher Kraft und Schönheit der Form, mit welcher Klarheit und Tiefgründigkeit des Ausdrucks: darin liegt das Bedeutsame dieses Spaziergangs durch den reichen Wald der Rückertschen Dichtung, wie der Verfasser so treffend sagt. Und der Verfasser selbst hat seinen Anteil an diesem pädagogischen Erholungsgang, indem er durch feinsinnige Betrachtungen die einzelnen Gedankenreihen des Dichters verknüpft und so Ordnung und Zusammenhang hineinbringt.

Elmshorn. Gustav Humpf.

Matthias, Adolf, Erlebtes und Zukunftsfragen aus Schulverwaltung, Unterricht und Erziehung. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. VII u. 319 S. 8°. geb. 6 M.

Inhalt: 1. Einleitung. 2. Die Reformkonferenzen von 1890 und 1900. 3. Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit der höheren Schulen. 4. Die Schulen nach dem Frankfurter System. 5. Schulfriede? 6. Das Kultusministerium. 7. Das Provinzialschulkollegium. 8. Der Direktor. 9. Der Oberlehrer. 10. Das Dogma von der Aufrechterhaltung der Lehrziele. 11. Mehr Bewegungsfreiheit im Unterricht. 12. Der Religionsunterricht. 13. Der deutsche Unterricht. 14. Geschichtsunterricht, Staatskunde, Erd- und Landeskunde. 15. Das griechische und römische Altertum in unseren höheren Schulen. 16. Der fremdsprachliche Unterricht. 17. Mathematik und Naturwissenschaften. 18. Zeichnen und Turnen. 19. Staatsbürgerliche Erziehung und Bildung selbständiger und freier Charaktere. 20. Nachwort.

Alles das ist geschrieben in edler Begeisterung und mit gediegener Wissenschaftlichkeit, ausgeführt in einfacher und schmuckloser Form und mit großer Offenheit und Freimütigkeit, durchweht von köstlichem Humor. So wird das an feinen Bemerkungen reiche Werk sicherlich einen weiten Leserkreis gewinnen.

Der Verfasser entwirft zunächst ein Bild der beiden Reformkonferenzen von 1890 und 1900, an denen er, wie bekannt, persönlich teilgenommen hat, an der ersten als Düsseldorfer Gymnasialdirektor und einberufenes Mitglied, an der

zweiten als vortragender Rat im Kultusministerium und Referent für das höhere Schulwesen. Gewiß können wir dem Berichterstatter — wir denken eben an die Besprechung der Frage: „Was kann auf den höheren Schulen für die Hebung des Unterrichts in den einzelnen Fächern geschehen?" — nicht ins einzelne hier folgen; unvergessen aber soll ihm bleiben, daß er auf der zweiten Konferenz sich wesentliche Verdienste erworben hat, mag er selbst auch bescheidenen Sinnes ihrer nicht gedenken.

Goldene Worte sind es, in denen der Verfasser über die Modernisierung des Gymnasiums und die Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit des Realgymnasiums und der Oberrealschule mit dem Gymnasium zu uns spricht. Wer ihn allerdings nicht näher kennt, wer nicht weiß, daß er stets ein warmer Freund des Gymnasiums gewesen und auch heute noch ist, der hält ihn wohl auf dem Gebiete des höheren Schulwesens für einen ganz liberal Gesinnten, dessen Liebe zum humanistischen Gymnasium der konservative Abgeordnete Strosser einst „zum mindesten als eine unglückliche" bezeichnet hat.

Sehr günstig beurteilt unser Verfasser die Schulen nach dem Frankfurter System, und das mit Recht. Am Posener Mariengymnasium haben diesen Ostern 14 „Reformer" die Reifeprüfung abgelegt — mit gutem Erfolge, wie mir der Königliche Kommissarius (Altphilologe), unter dessen Vorsitze die Prüfung abgehalten ist, liebenswürdigerweise mitteilte. Für unsere sprachlich gemischte Provinz sind die genannten Schulen von besonderer Wichtigkeit. Schon daß sich auf dem Stundenplane der Reform-Sexta und Reform-Quinta für Deutsch und Geschichtserzählung 6 bzw. 5 Stunden wöchentlich finden, ist gewiß nicht zu unterschätzen. Und nun vergleiche man einmal das Französische und Lateinische im Anfangsunterrichte der Sexta! Welch ein Leben, welche Frische, welcher Eifer dort, welche Schwere und Ungelenkigkeit hier! Ist es nicht, als wenn dem kleinen Lateinschüler sich trotz heißen Bemühens die Form nicht von der Zunge lösen wollte? Man vergesse ferner nicht, daß in den Schulen nach dem Frankfurter Lehrplan von Sexta bis Obertertia einschl. zwei Fremdsprachen gelehrt werden, nicht drei, wie in der humanistischen Abteilung. Nach alledem können wir nur bedauern, daß für das Reform-Gymnasium zurzeit in maßgebenden Kreisen ein wenig günstiger Wind weht, und daß man die humanistisch vollwertigen Reformgymnasien immer wieder in Gegensatz zu den „humanistischen" Gymnasien stellt. — Warmes Interesse wecken auch die Abschnitte 6 bis 9, aus denen wir den einen oder andern Satz herausgreifen. Wem geht nicht das Herz auf, wenn er aus Matthias' Munde die Worte vernimmt: „Vor allem habe ich stets bedauert, daß der Gedanke einer wissenschaftlichen Deputation, oder besser noch, einer pädagogischen Deputation, die unabhängig neben dem Ministerium stände, wie etwa der Generalstab neben dem Kriegsministerium, nicht festere Gestaltung angenommen hat". Fürwahr, manch erlösendes Wort dürfte von solcher Zentralstelle aus gesprochen werden. — „Ich würde den Direktoren der einzelnen Anstalten viel mehr Mitwirkung und Verantwortung gönnen, als das der Erlaß (v. 23. Okt. 1911) tut. Der Direktor tritt in ihm verhältnismäßig zurück." Und doch meinen wir, die Stellung, die der Direktor einer höheren Schule einnehme, lege ihm Pflichten, lege ihm eine Verantwortlichkeit auf, die schwerwiegender kaum gedacht werden könne. — ‚Im

Amt und Unterricht muß, was Pünktlichkeit, Arbeitskraft, Methode und Schülerbehandlung anbelangt, der Direktor ein Vorbild und Muster und womöglich auf irgendeinem Gebiete der Pädagogik oder der Wissenschaft oder der Kunst Meister und Führer sein". Wir erinnern hier an das Wort des Apostels: Der Vorsteher ist gesetzt ein Beispiel den übrigen.

Mit dem inhaltreichen elften Kapitel schließen die allgemeinen Erörterungen, und es folgen die einzelnen Lehrgegenstände. Den Anfang machen der Religionsunterricht und der deutsche Unterricht. In dem Kapitel, das den Religionsunterricht behandelt, gibt sich eine durchaus gesunde und vernünftige Lebensauffassung kund. Der deutsche Unterricht ist das Sorgenkind unseres Verfassers. Daher der Kummer über die geringe Stundenzahl, mit der dieser Unterricht — ähnlich wie Erd- und Landeskunde — in den höheren Schulen bedacht ist. Eine Karikatur geradezu nennt er den Lehrplan für die Tertia, „wo zwei deutsche Wochenstunden (zu je 45 Minuten) von 16 fremdsprachlichen Stunden erdrückt werden". Aber auch in den anderen Klassen des humanistischen Gymnasiums scheinen ihm die deutschen Stunden der Vermehrung dringend bedürftig zu sein. Woher jedoch die Stunden genommen werden sollen, das verrät uns der Verfasser nicht; es sei denn, daß wir zwischen den Zeilen zu lesen verständen. Dagegen stimmen wir ihm aus ganzer Seele zu, wenn er fordert, daß das Mittelhochdeutsche an unseren Schulen wieder kräftiger gelehrt werde mit geeigneten Ausblicken auch in frühere Sprachperioden unseres Volkes. Nicht minder hat der Vorschlag seine Berechtigung, es möge der Deutschlehrer nur schwierigere Sachen mit seinen Schülern in der Klasse lesen; was der Schüler allein verstehe, das lese er daheim. So wird Zeit gewonnen. Und endlich: „An unseren Dichtergaben und Dichterwerken dürfen wir nicht so viel schulmeistern und dadurch der Jugend die Freude an ihnen verderben". Ein wahres Wort!

Der nächste Abschnitt ist vornehmlich der Staats- oder Bürgerkunde gewidmet, die auf lange Zeit hinaus noch die Hauptsorge des geschichtlichen Unterrichts bilden wird. Mit Recht aber warnt der Verfasser bei allem Eifer für diese staatsbürgerlichen Bestrebungen vor Übereifer. Unter keinen Umständen soll die Staatskunde als selbständiges Unterrichtsfach gelehrt werden, sondern nur im Zusammenhange mit der Geschichte, und auch hier ist die Ansetzung besonderer Lehrstunden für sie nicht wünschenswert. Desgleichen ist die Forderung zurückzuweisen, es möge in Bürgerkunde eine besondere Prüfung abgehalten werden. Vor allem aber ist bei diesem Unterrichte von seiten des Lehrers Takt nötig; man halte alles fern, was nach politischer Parteinahme schmeckt.

Die Abschnitte 15 und 16 enthalten je ein Kapitel, das studiert und durchdacht sein will, dessen Studium aber lohnend ist. „Nimm und lies!" rufen wir darum dem Alt- wie Neusprachler zu, niemand wird ohne Nutzen die mit fühlbarer Hingabe an den Gegenstand geschriebene Arbeit beiseitelegen.

Im Interesse der Raumersparnis fügen wir nur eine Bemerkung hinzu. Der Verfasser betont, er habe stets bedauert, daß das Gymnasium nach Frankfurter System nicht von vornherein in seinem griechischen Lehrplan das Attische mit Xenophon als Anfangslektüre beseitigt und das Homerische an seine Stelle gesetzt habe. Der Unterzeichnete hatte Gelegenheit, an der Leibnizschule in Hannover

den anregenden Unterricht im Griechischen nach der zeitgemäß umgestalteten Ahrensschen Methode kennen zu lernen. Wenn es trotzdem am Marien-Gymnasium nicht zu einer Umgestaltung gekommen ist, so hat die Schuld nicht an dem Direktor gelegen. — Auch die letzten Kapitel unseres Buches bringen noch eine Fülle von Anregungen verschiedenster Art. Es gilt das vornehmlich von Kapitel 19, dessen Thema die staatsbürgerliche Erziehung bildet. Das Studium dieses Abschnittes wird jedem Lehrer eine Quelle hohen Genusses und reicher Belehrung sein.

Wir schließen, indem wir das Werk den Seminarleitern angelegentlichst empfehlen; dürfte es sich doch zur Besprechung mit den jungen Pädagogen, die in der Ausbildung begriffen sind, ganz besonders eignen.

Posen. H. Schröer.

Förster, F. W., Schuld und Sühne. Einige psychologische und pädagogische Grundfragen des Verbrecherproblems und der Jugendfürsorge. München 1911. Oskar Beck. V u. 216 S. 4°. 3,50 M.

In einer über 200 Seiten umfassenden Schrift erörtert Professor Förster, Zürich, das Problem „Schuld und Sühne". Als deren Aufgabe hat er sich gesetzt, durch einige prinzipielle pädagogische und psychologische Untersuchungen gewisse Grundsätze des Kriminalproblems klären zu helfen und einer Gesamtauffassung vorzuarbeiten, in der sowohl die wertvollen Vorschläge der neueren Richtung wie auch die Gesichtspunkte der alten Schule zu ihrem Recht kommen.

Er vertritt entschieden den Standpunkt, daß feste Strafrechtsnormen unentbehrlich sind, da die Strafe ein wichtiger Erziehungsfaktor gegen jugendlichen Leichtsinn ist. Wenn er auch billigt, daß Jugendliche nicht mit Gefängnis bestraft werden, so ist er doch gegen alle die Mittel, die die Jugendlichen vor der Einlieferung in die Gefängnisse bewahren; er hält es vielmehr für notwendig, daß ein Jugendarrest mit ernster Arbeitstherapie geschaffen wird, der in den Personalakten nicht als „Vorstrafe" gerechnet wird, aber in seinem Wesen weder bloße Verwahrung noch bloße Zwangserziehung, sondern bloße Strafe ist. Er warnt vor Vermischung von Strafe und Erziehung.

Um dies Prinzip zu erörtern, behandelt er im zweiten Teile das Recht des Rechtsbrechers und den Streit der Strafrechtsschulen. Strafe und Sicherheitsmaßnahmen dürften nicht vermischt werden, wenn auch die Anordnung letzterer als ein Verdienst der neuen Richtung anzuerkennen sei. Die Sicherheitsmaßnahmen könnten nur durch ein erweitertes Vormundschaftsrecht festgestellt werden. Dessen Ausbau müßte von der Erkenntnis geleitet werden, daß die denkbar größte Sicherheit des einzelnen gegen jede nicht absolut gebotene Einschränkung seiner Freiheit keineswegs im Widerspruch steht zur Sicherung der Gesellschaft gegen antisoziale Mächte, sondern vielmehr die tiefste Grundlage dieser Sicherstellung ist.

Er wendet sich dann im dritten Teile gegen den modernen Determinismus und die darauf basierende Negation der alten Schuldidee. Indem er sich mit den exakten Wissenschaften auseinandersetzt, kommt er zu dem Schluß, daß die Existenz eines freiheitlichen Elements in unserem Willensleben zwar kein naturwissenschaftlich erweisbares Faktum sei. Über die tiefsten Ursachen des Seelenlebens können nicht diejenigen Aufschluß geben, die an diese Fragen nur von

außen heranträten, sondern Sachverständige seien hier nur die großen Seelen aller Zeiten, in deren Innern Geist und Natur in gesteigerter Potenz lebendig gewesen. Diese könnten deshalb aus echter „Empirie" heraus über das Wesen der geistigen Kraft und deren Verhältnis zur körperlichen Welt den Kern der Sache treffendes aussagen. Es seien keine Deduktionen der exakten Wissenschaften, sondern es würden in erhabenen Gleichnissen unmittelbare Gewißheiten ausgesprochen, die aus der Tiefe der Seele stammen und unsere eigene innere Erfahrung zum Bewußtsein bringen. Die Gegenwart dieser verborgenen Kräfte gebe dem Menschen immer das Gefühl, er hätte bei einem bestimmten Anlaß trotz aller äußeren Einflüsse anders handeln können als er wirklich gehandelt habe. Indem der Mensch die äußeren Einflüsse und Hemmungen Gewalt über sich gewinnen lasse und auf den Beistand der verborgenen Gewalten in seinem Innern verzichte, würde er unfrei in seinem Handeln. Die entscheidende Schuld liegt nach dem Verfasser nicht in angeborenen Anlagen, pathologischen Nötigungen etc., wie der Determinismus sagt, sondern in dem persönlichen Abfall vom besseren Selbst. Ohne die verschiedenen pathologischen Hemmungen der Willensfreiheit zu ignorieren, warnt er davor, jede pathologische Schwäche dazu zu mißbrauchen, den Menschen von der Pflicht der Selbstdisziplin zu entlasten und die Energie seines Gewissenlebens zu lähmen. Gerade gegenüber den leicht pathologisch Gestörten sei das „Alles entschuldigen" ein zersetzendes Gift; denn diese bedürften vom heilpädagogischen Standpunkt erst recht der Regeneration ihres Willenslebens. Eine ernste und fühlbare Sühne sei für alle irgendwie abnorm veranlagten Naturen von ganz besonders bewahrender und heilender Bedeutung, soweit es sich nicht um schwere, das ganze Seelenleben ergreifende Störungen handle. Der Verfasser tritt damit besonders den modernen Psychiatern entgegen und mahnt diese, die psychotherapeutische Bedeutung ernster Sühne mehr zu würdigen und nicht aus lauter Opposition gegen die Fehler des heutigen Strafvollzuges zu vergessen, was es für die Gesundheit des Menschen bedeutet, daß er als Gesunder behandelt wird, und wie willensschwächend auf weite Kreise alle Anschauungen wirken, die in jeder noch so leisen pathologischen Anlage einen Grund sehen, den Menschen von der moralischen Verantwortlichkeit für seine Handlungen zu befreien.

Der Verfasser entwickelt hier offenbar sehr gesunde Gedanken. Er hat die vielen Sensationsprozesse im Auge, in denen von der Verteidigung sehr oft mit Erfolg erreicht wird, daß die Angeklagten wegen gewisser abnormer Anlagen freigesprochen werden, ohne daß im gesunden Volksbewußtsein solche Freisprechungen verstanden werden. Wenn er nun auch nicht damit einverstanden ist, daß an den abnorm veranlagten Verbrechern die heute geltenden Strafen vollzogen werden, so will er doch ihre Bestrafung in der Weise, daß der Strafvollzug mehr vom heilpädagogischen Standpunkt geleitet wird. Er kommt damit im vierten Abschnitt zur Reform der Strafe.

Hier entwickelt er geniale und warmherzige Gedanken. Ausgehend davon, daß Strafen notwendig sind, verlangt er eine größere Nuancierung der Strafmittel im Verhältnis zu den Motiven und dem ganzen Charakter des Rechtsbrechers. Wenn es gelänge, so meint er, für viele Fälle, in denen unverlorene Menschen durch Leichtsinn und Leidenschaft oder durch besonders schwere Versuchungen und

Konflikte in Schuld gefallen sind, eine Sühne zu finden, die ihnen Gelegenheit gibt ohne entehrende Einsperrung einen Teil ihrer Schuld abzubüßen, so wäre damit ein Ausweg geschaffen für die Bestrafung vieler durchaus nicht unzurechnungsfähiger Naturen, die aber wegen starker pathologischer Anlagen Anspruch auf mildere Bestrafung haben. — Für solche Personen, die sich im Affekt oder aus Leichtsinn vergangen haben, regt er die Abbüßung der Strafe durch soziale und charitative Hilfsarbeit an. Die Delinquenten sollten, wie es in England und Holland schon versucht ist, solchen Vereinen überantwortet werden, die sich charitativ betätigen. Hier sollen sie die Tat durch schwere Arbeit in Krankenpflege, Hauspflege und ähnlichen Betätigungen unter Aufsicht dieser Vereine sühnen. Es müßten dann solche religiösen und weltlichen Vereinigungen die Einwirkung in psychologischer Beziehung sehr vertiefen, damit aus einer bloß mechanischen Abbüßung eine wirkliche Sühne werde. Von großer Bedeutung ist es ihm, daß in solchen Fällen das Entehrende bei der Verbüßung fortfällt. Denn daß zur strengen Verwerfung der Tat auch die entehrende Behandlung des Täters gehöre, sei eine ganz falsche Pädagogik. Der Glaube, daß in dem Täter noch etwas Besseres sei als das, was in der Tat zutage getreten, müsse in der Art seiner Behandlung zum Ausdruck kommen und zwar gerade während der Gemütsdepression, in die ihn die Schuld versetzt habe. — Weiter sei eine Gemeinschaft der so Büßenden mit ernst gerichteten Menschen notwendig. Dabei geht der Verfasser ausführlich auf die Einrichtung der „*probation officers*" in Amerika ein, von dessen Einführung bei uns er sich großen Erfolg verspricht. Dies Erprobungssystem könne erst dann wahrhaft erzieherisch wirken, wenn es nicht einfach an Stelle der Strafe trete, sondern dazu diene, eine freiere Abbüßung der Strafe zu überwachen. Diese Beamten müßten die Täter dazu anhalten, den angetanen Schaden abzuarbeiten, in ihnen aber vor allem die Vorstellung nähren, daß der wirkliche Schaden, der durch das Vorgehen angerichtet sei, in der Störung der sittlichen Ordnung liege, und daß dieser Schaden durch eine besondere Aktion oder Entbehrung wieder gut gemacht werden müsse.

Die außerordentliche Bedeutung dieser freien Strafe in ihrer Anwendung auf erwachsene Delinquenten liege auch darin, daß sie in leichteren Fällen den Ernährer nicht der Familie raube, da dieser seine Sühnearbeit Sonntags oder in Mußestunden der Woche ableisten könne. Besonders aber empfiehlt der Verfasser diese Strafen bei Jugendlichen und zieht sie der bedingten Verurteilung oder Strafaussetzung bei weitem vor. Durch letztere werde, wie es in Amerika bereits geschehen, die Scheu vor dem ersten Delikt gemindert. Neben dieser freien Strafe will er die Freiheitsstrafen durchaus nicht abschaffen, ihr aber besonders bei Jugendlichen das Entehrende nehmen, da er den Standpunkt verficht, die Straftat entehre allein genug und Entehrung gehöre nicht zur Sühne.

In einem weiteren Abschnitt geht der Verfasser dann auf die Humanisierung des Strafvollzugs ein. Unter Heranziehung der neueren amerikanischen Strafvollstreckung stellt er die These auf, der Häftling solle nicht abgestumpft, sondern angeregt ins Leben zurückkehren. Zweifellos hat er darin recht, und auch unsere großen Gefängnisse tragen diesem Gedanken vielfach Rechnung. Durch Hygiene, Erbauung, Unterricht, musikalische und künstlerische Darbietungen will man auf

die Delinquenten einwirken. Hat man aber bei uns bisher großen Erfolg damit gehabt? Gewiß wird auch eine „*fair and gentlemantly*" Behandlung auf manchen Gefangenen einen veredelnden Eindruck ausüben, aber eine nennenswerte Bekämpfung des Verbrechers ist schwerlich dadurch erreicht. Auch ist es bei dem jetzigen Ersatz des unteren Aufsichtspersonals kaum möglich, die vom Verfasser gewünschte Behandlung der Inhaftierten zu erzielen.

Der Verfasser wünscht dann das Ausscheiden alter Strafarten, wie der Prügel- und Todesstrafe. Gewiß ein erstrebenswertes Ziel. Erstere ist ja in Deutschland sogar als Disziplinarstrafe fast gänzlich abgeschafft und hat auch wenig Aussicht, wieder eingeführt zu werden. Dem Verfasser ist darin zuzustimmen, daß durch die Prügelstrafe das Ehrgefühl abgestumpft wird und bösartige Instinkte geweckt werden. Gleichwohl wird es Fälle geben, in denen beides bereits in so erheblichem Maße vorhanden ist, daß nur körperlicher Schmerz sühnend auf solche Menschen einwirken kann. Der Verfasser zieht wiederholt die moderne Tierbehandlung als Beispiel zum Beweise heran, daß nicht mehr mit Schlägen, sondern mit Zuspruch und guter Behandlung dort Erfolge erzielt werden. Kann man das aber so allgemein sagen? Wird der Tierbändiger bei allen Objekten seiner Zähmung mit Güte auskommen? Ist also die Prügelstrafe im allgemeinen schon mit Rücksicht auf die Verrohung des sie Ausführenden zu verwerfen, so wird es doch immer Fälle geben, wo sie ein nicht zu unterschätzender Heilfaktor bleiben wird.

Ähnlich ist es mit der Todesstrafe. Tief religiöse Gedanken führt der Verfasser zu ihrer Bekämpfung ins Feld. Der verbrecherische Mensch soll leben bleiben, damit die verderblichen Gewalten in seiner Seele noch in diesem Leben überwunden werden. Wo sich solche Umkehr vollziehe, und komme sie noch so spät, da sei die wahre Selektion des Kranken und Antisozialen erreicht. Ein jeder Triumph der höheren Kräfte teile sich dem ganzen Leben mit und verstärke auf allen Gebieten die Reaktionskraft der Gesunden gegenüber den Kranken.

Indessen praktisch wird sich die Abschaffung der Todesstrafe sobald wenigstens nicht durchführen lassen, wie sie auch von einer Reihe von Staaten, die sie abgeschafft hatten, wieder eingeführt ist. Wenn der Verfasser meint, daß der Akt des Tötens als so scheußlich empfunden und gestempelt werden müßte, daß auch der Staat sich nicht mehr damit beflecke, und daß diese Abstinenz im menschlichen Gewissen tiefer gegen das Töten wirken würde als noch so viele Exekutionen, so kann ich ihm hierin nicht zustimmen. „Wie der Staat im Kriege Menschenleben gegen Angriffe von außen in Anspruch nimmt, so nimmt er sie bei der Todesstrafe zur Verwirklichung seiner Staatszwecke im Innern." So führt Professor Kahl auf dem 30. Juristentage aus. Er und viele human denkende Juristen haben sich damals für die Notwendigkeit der Beibehaltung der Todesstrafe ausgesprochen. Gerade der sehr moderne Gesichtspunkt möglichst wirksamen Schutzes gegen die als unverbesserlich und gemeingefährlich erkannten Verbrecher führt zur Beibehaltung der Todesstrafe, wie auch im Vorentwurf zum deutschen Strafgesetzbuche daran festgehalten ist.

Im fünften Teile geht der Verfasser zu den Erziehungsaufgaben gegenüber jugendlicher Verwahrlosung über und stellt den sehr beherzigenswerten Grundsatz für die Praxis auf, daß man sich mit den eigenen Kräften und Interessen des

Zöglings verbinden und das angeborene Gute durch das angeborene Schlechte bekämpfen müsse. Er wendet sich gegen das noch vielfach verbreitete System, den entarteten Willen von außen niederzuhalten, und verlangt, daß die gefährdeten Seiten des Innenlebens durch die noch vorhandenen charakterbildenden Interessen und Impulse regeneriert werden. Neben verdoppelter Wachsamkeit und Vorsorge soll dem Gefallenen Freiheit und Selbstverantwortlichkeit gewährt werden. Diese Gedanken entwickelt er an der amerikanischen Kriminalpädagogik. Insbesondere führt er die Praxis des Richters Lindsay vor, die bereits durch andere deutsche Schriftsteller, wie Bärenreither, mitgeteilt ist. — Sehr lehrreich sind die Abschnitte über Vorbeugung und Heilung. Der Gedanke, der sich seit Einrichtung der Jugendgerichte in Deutschland immer mehr Bahn bricht und eigentlich so selbstverständlich ist, daß man mehr vorbeugen als heilen soll, wird fesselnd erläutert. Die Ausführungen sind sehr lehrreich für Pädagogen, Richter und alle Personen, die sich mit der Jugendfürsorge befassen. Ich muß aber nach meiner Erfahrung die Leiter der deutschen Erziehungsanstalten dem Verfasser gegenüber gegen den Vorwurf in Schutz nehmen, daß diese Gedanken von ihnen verkannt werden. Den Erziehungsgrundsätzen von Pestalozzi, Wichern, Bodelschwingh und anderer bedeutender Pädagogen wird in diesen schon weitgehend Rechnung getragen. Ihre Erfolge sind allerdings noch nicht so groß, weil ihnen die Zöglinge zu spät überwiesen werden. Auch bei uns schreitet die Jugendpflege rüstig vorwärts, so daß die vorbeugende Tätigkeit gegenüber der gefährdeten Jugend hoffentlich bald größere Erfolge zeitigen wird.

Mir ist gesagt worden, das Buch sei ein Tendenzwerk. Die Tendenz ist jedenfalls gut. Psychiater und Pädagogen, nicht weniger Juristen sollten es mit Ernst lesen. Es bringt allen etwas. Mir als Jugendrichter, der doch bei der Neuheit der Einrichtung vielfach im Dunklen tappt, hat es jedenfalls viel Stoff zum Nachdenken gegeben. Ich kann dem Werk daher nur eine große Verbreitung wünschen.

Stettin. E. Drewes.

Fahrion, Karl, Philosophie und Weltanschauung. Stuttgart 1911. M. Kielmann. 94 S. 1,80 M.

Das Buch enthält ein gänzlich resultatloses Herumkritisieren an erkenntnistheoretischen Grundsätzen und an den Systemen der neueren Philosophie (Berkeley, Hume, Kant und seine Nachfolger). Fahrion hält Philosophie als Weltanschauungslehre für unmöglich und negiert damit die innerste Entwicklung unserer gegenwärtigen Philosophie. Kant hält er für den heute herrschenden Denker (S. 11) und beweist damit, daß er keinen Überblick über die heutige Philosophie hat. „Auch der Philosoph muß eine Außenwelt annehmen und seine Vorstellungen von ihr ableiten; denn das, was er Vorstellung nennt, ist nichts anderes, als den Gegenstand vom Standpunkt des wahrnehmenden Menschen aus betrachtet" (S. 37). Das ist eine der wenigen positiven Aufstellungen — und was besagt sie? Ich sehe keinen Nutzen solcher Abhandlungen!

Münster i. W. Otto Braun.

Brentano, Franz. Aristoteles und seine Weltanschauung. Quelle & Meyer, Leipzig 1911. VIII u. 153 S. geh. 3 M.

Ein Buch, das man schon deshalb dem Gymnasiallehrer empfehlen muß, weil Aristotelesdarstellungen zusammenhängender Art verhältnismäßig selten sind, so überreich die Zahl der Einzelabhandlungen zur Weltanschauung des Philosophen ist. Vor allem bieten die fein geschriebenen Kapitel über Leben und Schriften des Aristoteles eine Einführung, auf die man sich verlassen kann: gehört doch B. (wie Apelt treffend gesagt hat) zu den Veteranen der Aristotelesforschung. Vorsicht scheint mir dagegen am Platze bei der Darbietung des eigentlichen Systems. In seinem Streben, Unklarheiten und Widersprüche in der Philosophie des A. zu beseitigen, geht Brentano entschieden zu weit. Namentlich scheint mir der Aristotelische Gottesbegriff etwas zu sehr seiner starren, kühlen Fassung, die der eigentliche A. gewährt, beraubt zu sein. Die Allwissenheit und Herrlichkeit Gottes spielt eine zu große Rolle bei Brentano (vgl. S. 89—103).

Die Darstellung der oft schwierigen Gedankengänge ist flüssig und klar. Auch ist die Nachprüfung durch häufige (in Anmerkung gesetzte) Zitate ermöglicht.

Wer immer in Zukunft das neue „Lesebuch aus Aristoteles" von G. Schneider dem Unterricht in der Ia zugrunde legt, mag neben der sehr beachtenswerten Einleitung Schneiders auch Brentanos Darstellung heranziehen. Ohne Gewinn wird solcher Unterricht nicht bleiben.

Otte, Heinrich, Kennt Aristoteles die sogenannte tragische Katharsis? Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. 63 S. 1,60 M.

Eine sehr anregende, klar geschriebene Abhandlung, die das vielumstrittene Katharsisproblem in ein völlig neues Licht rückt und durch einen wohl überlegten, geschickt vorbereiteten und durchgeführten Angriff auf die alte Bernayssche Auffassung Vahlens Ansicht (Symbola philol. Bonnensium in honorem F. Ritschelii coll. Leipzig 1864—67. S. 180) von der Unerschütterlichkeit dieser Erklärung bedenklich bedroht. Auch der Versuch von W. Süss („Ethos" 1910), die Bernayssche Theorie zu stützen, wird als mißlungen zu betrachten sein.

Otte lehnt die Annahme einer pathologischen Wirkung der Tragödie ab (berührt sich also mit Wilamowitz Anklage gegen Aristoteles Eur. Herakl. I (1889) S. 109 f.). Ein Hinweis auf die Schlüsse der wichtigsten erhaltenen Tragödien zeigt zur Genüge, daß eine „erleichternde Entladung von Mitleid und Furcht nicht stattfindet", daß wir z. B. mit dem gestürzten Oedipus Mitleid empfinden.

Erfreulich ist die Sachlichkeit, mit der der Sprachgebrauch der in Betracht kommenden Worte untersucht wird.

S. 46 ff. wird dann die Überlieferung geprüft, die bekanntlich μαθημάτων (nicht παθημάτων) bietet. Otte hat die syrischen und arabischen Übersetzungen der Poetik nachprüfen lassen (durch E. Mittwoch), da diese älter als unsere ältesten Handschriften sind, doch ist kein positives Ergebnis zu erzielen gewesen.

Statt μαθημάτων schlägt er die Konjektur πραγμάτων vor. Der Dichter müsse in die überlieferten Mythen (μῦθος = σύνθεσις τῶν πραγμάτων 1450ᵃ 5) ἔλεος und φόβος hineintragen. So fein der Hinweis auf Goethe „bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort" ist und so gern wir Goethes Streben,

die Bilder seiner Einbildungskraft „einer reineren Form entgegenreifen zu lassen" für diese Art der Deutung herbeiziehen möchten, so gewagt scheint es mir bei der Lesung πραγμάτων sofort an die σύνθεσις τῶν πραγμάτων also an die Umgestaltung des μῦθος zu denken. Das ist Kombination, die sich auch durch Belege aus dem Sprachgebrauch nicht zu einem factum erweisen läßt. Otte macht denn auch denen, die παθημάτων, nicht πραγμάτων als Konjektur gelten lassen wollen, ein Zugeständnis. πάθημα muß in dem Falle als „Ereignis", „Vorgang" oder (und das halte ich für das wahrscheinlichste) als „leidvolles Geschehnis" aufgefaßt werden. Es scheint mir durchaus richtig περαίνουσα auf μίμησις und nicht auf τραγῳδία zu beziehen.

Das Ergebnis dieser Auffassung wird S. 62 in die Worte gefaßt: die Tragödie ist diejenige künstlerische Gestaltung einer . . Handlung, welche durch Mitleid und Furcht die Reinigung solcher Geschehnisse (oder leidvollen Vorgänge) zustande bringt.

Jedenfalls hatt Otte den Nachweis erbracht, daß von einer tragischen Katharsis (in dem bisher angenommenen Sinne) nicht die Rede sein kann. Aristoteles kannte, nach mehreren Stellen der Politik zu urteilen, nur eine durch die Musik bewirkte κάθαρσις. Ottes Abhandlung wird dazu beitragen, der Poetikstelle von neuem Aufmerksamkeit schenken. Wenn die Stelle wirklich lückenlos überliefert ist (was immerhin Zweifeln begegnet — auch die syrische Übersetzung gibt zu denken! —) dann kann man Ottes Versuch tatsächlich als Lösung des Rätsels bezeichnen.

Schneider, Gustav, Lesebuch aus Aristoteles mit Erläuterungen. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Wien und Leipzig 1912 (Tempsky-Freytag). 83 S. geb. 1 K. 50 h. = 1,20 M.

Dem Lesebuche aus Platon und Aristoteles (3. Aufl. 1912, siehe meine Anzeige im XI. Jahrgang, S. 619 f!) hat der rührige Herausgeber sehr bald ein Lesebuch folgen lassen, das lediglich den Aristoteles für die Gymnasien bearbeitet und in Österreich Bedürfnis geworden ist, seitdem der Lehrplan für die Gymnasien dieses Landes (unterm 20. März 1909) die Bestimmung enthält, daß in der obersten Klasse im griechischen Unterricht Proben aus Aristoteles gelesen werden sollen.

Man wird sich fragen, ob denn ein selbständiges Aristoteleslesebuch nötig war und ob nicht das „Lesebuch aus Platon und Aristoteles" in seiner erweiterten Gestalt alle Wünsche befriedigen könnte. Ein Vergleich der beiden Lesebücher zeigt indessen, daß G. Schneider in seinem Aristoteleslesebuch mehr Aristoteles bietet und damit eine höchst wertvolle Gabe für die Gymnasien geschaffen hat, deren Leiter einsichtig genug sind, eine eingehendere Beschäftigung mit Aristoteles anzustreben. Hinzukommt, daß der sorgfältig gedruckte und, was ich besonders rühmend hervorheben möchte, ohne Schaden für die Augen zu lesende Text durch „Erläuterungen" unterstützt wird, die auf S. 47—83 dem Verzeichnisse der im Texte vorkommenden Eigennamen folgen. Zum Lobe dieser Erläuterungen etwas zu sagen erübrigt sich, da die Zuverlässigkeit der Schneiderschen Kommentare zu Platon bekannt ist und ihre außerordentliche

Brauchbarkeit außer Zweifel steht. So hat man hier in einem, noch dazu recht billigen, Bande Text und Erläuterungen zusammen, und das ist ein Vorteil.

Der Text wird in 6 Hauptabschnitten geboten. Wenn L „Lesebuch aus Platon und Aristoteles (3. erweiterte Auflage 1912)" und LA „Lesebuch aus Aristoteles (1912)" bedeuten soll, so ergibt sich folgendes Bild, das zum Vergleich der beiden Bücher dienen mag:

L	LA
I Die Stufen der Erkenntnis: Metaph. I K. 1. 2, p. 980 a 21—983 a 23	I unverändert
II Gott: Metaph. XII (Λ) K. 7 p. 1072 a 21 — 1073 a 13	II Metaph. *XII* (Λ) *K. 6 p. 1071 b 6—22; neu* K. 7 unverändert. *K. 10, p. 1075 a 11—25; neu*
III Die Tugend: 1. Glückseligkeit und Tugend: Nik. Eth. Auszug aus B. I und II 2. Das Leben im Geiste: Nik. Eth. X K. 7, p. 1117 a 12—1178 a 8	III Seele und Geist: 1. Die Seele: *de anima II K. 1, p. 412 a 3—413 a 10; neu* 2. Der Geist: de anima III K. 4. 5, p. 429 a 10—430 a 23 = VI. in L; unverändert
IV Der Staat: 1. Ursprung und Wesen des Staates: Politik. I K 1, 2, p. 1252 a 1—1253 a 38 2. Der beste Staat: Politik. IV K. 11, p. 1295 b 1—1296 a 40	IV = III in L; unverändert
V Das Wesen der Tragödie: Poëtik K. 1—15 im Auszug	V = IV in L; unverändert
VI Unser unsterblicher Teil: de anima III K. 4. 5, p. 429 a 10—430 a 23	VI = V in L; unverändert

Die neu aufgenommenen Stellen dienen im wesentlichen dazu, den Aristotelischen Gottesbegriff herauszuarbeiten. S. spricht im Vorwort S. 4 die Meinung aus, daß ein Lehrer der Religion auf der obersten Stufe, dem an der wissenschaftlichen Gestaltung seines Unterrichtes gelegen ist, bei der Feststellung des Gottesbegriffes „gern diesen Abschnitt heranziehen wird". Möchten recht viele Religionslehrer Ss Meinung in die Tat umsetzen! Die Schwierigkeiten sind nicht allzugroß, zumal S. — und zwar mit Recht — den „Wortsparer" Aristoteles durch kurze Zusätze gelegentlich ergänzt und so ein schnelleres Verständnis ermöglicht. Das wichtigste Hilfsmittel aber bietet sich der Erklärung in der ausgezeichneten Einleitung, die zum Teil der Einleitung

in L entspricht, S. 11—17 aber einen ganz neuen Abschnitt enthält, den ich der besonderen Beachtung empfehle, da er in einzigartiger Weise den Zweckbegriff in der Aristotelischen Philosophie darstellt. Eine klarere und besser durchdachte Darstellung dieser Gedankengänge wird es überhaupt nicht geben. Hier ist S. in seinem eigensten Gebiete. Wer tiefer eindringen will, lese seine Schrift „*de causa finali Aristotelea*" (Berlin 1865). Dieser Schrift, die ursprünglich S.s Dissertation war, hat der Meister der Aristotelesforschung Trendelenburg seine besondere Teilnahme gewidmet und rückhaltlose Anerkennung gezollt.

Auf ebenso gründlicher Kleinarbeit wie die Einleitung beruht auch die Textgestaltung. Die textkritischen Änderungen, deren Verzeichnis S. 42 f. zu finden ist, sind wohl erwogen und verdienen die Beachtung auch der Textforscher. Man vergleiche die ebenso scharfsinnige wie einleuchtende Änderung S. 35 Z. 7 ὁ γὰρ νόμος für ἡ γὰρ δίκη in Politik. I K. 2, p. 1253 a 37.

So ist das „Lesebuch aus Aristoteles" nur mit aufrichtiger Freude zu begrüßen und mit dem Wunsche, es möge auch in viele deutsche Gymnasien seinen Einzug halten. Durch Benutzung dieses Buches werden auch solche Lehrer, die sich mehr mit Platon beschäftigt haben und vor Aristoteles zurückschrecken, ohne besondere Schwierigkeiten in die Lage gesetzt, sich an eine Arbeit zu machen, die Früchte bringen wird. Mögen endlich die Leiter unsrer Gymnasien eines Wortes des unvergeßlichen Friedrich Paulsen eingedenk sein (es findet sich in einem Briefe an Gustav Schneider selbst): „an ihrer Scheu vor der Philosophie verarmen die Gymnasien!"

Jena. Benno v. Hagen.

Kesseler, Kurt, Rudolf Euckens Werk. Eine neue idealistische Lösung des Lebensproblems. Zur Einführung in sein Denken und Schaffen. Bunzlau 1911. G. Kreuschmer. X u. 135 S. 2,50 M.

Mit warmem Herzen ist das Büchlein geschrieben — und dem Verfasser gelingt es, diese Wärme dem Leser mitzuteilen. Das ist ein richtiger Weg, gerade um in Euckens Philosophie einzuführen, denn rein logische Reflexion kann für seine Lebensphilosophie keine neuen Freunde werben! Kesseler sieht in Eucken den größten Philosophen der Gegenwart und erwartet, daß seine Philosophie in Zukunft herrschend werden wird. Bei all dieser persönlichen Begeisterung bleibt Kesseler in seiner Darstellung sachlich. Er will natürlich nur anregen, zu Eucken hinleiten, nicht seine Gedanken erschöpfen. Gut ist dabei, daß Kesseler eine Darstellung von oben her gewählt hat: er beginnt mit der umfassenden Sphäre der Religion. Das entspricht auch dem Charakter von Euckens Denken: seine ganze Philosophie ist religiös orientiert, seine Metaphysik ist Religionsmetaphysik. Erfreulich ist ferner die stärkere Berücksichtigung der historischen und geschichtsphilosophischen Einsichten Euckens. Kulturproblem und Weltproblem sind genügend geschildert. Mißlungen scheint mir die Erörterung der Methode, die historisch begriffen werden muß (ich darf vielleicht auf meinen Artikel darüber im Archiv für systematische Philosophie verweisen). Ebenso bleibt die Beschreibung von Euckens Kritik der Lebenssysteme (S. 14—15) zu äußerlich und die historische Einreihung Euckens ist inkorrekt. Sonst aber ist das Büchlein zu empfehlen.

Budde, Gerhard, Versuch einer prinzipiellen Begründung der Pädagogik der höheren Knabenschulen auf R. Euckens Philosophie. Langensalza 1911. H. Beyer u. Söhne. 99 S. 2 M.

Ich habe bereits im „Tag" (27. Mai 1911) Gelegenheit gehabt, auf dieses wertvolle Buch hinzuweisen. Dort hob ich hervor, wie wichtig es für unsere moderne Pädagogik ist, wenn sie sich vom Gedanken her einmal wieder große Ziele setzt, wenn sie einmal losgelöst wird von dem bloß empirisch-praktischen Herumreformieren. Budde versteht es, von der Idee aus Richtlinien für die Gestaltung der Wirklichkeit zu weisen. An dieser Stelle möchte ich auf einige konkrete Vorschläge etwas näher eingehen.

Nachdem Budde die alte Hegel-Schulzesche Lernschule als einseitig intellektualistisch abgewiesen*) und den Begriff der Persönlichkeit entwickelt hat, geht er zu den „pädagogischen Konsequenzen" über.**) Unsere Schulen sind keine Berufsschulen — daher darf das philologische Element nicht in ihnen hervortreten. Das Hauptziel des altsprachlichen Unterrichts muß das historische Kulturverständnis und die ethische Bildung sein. Um die Sprachen etwas zurückzudrängen, empfiehlt Budde fakultativen Unterricht im Griechischen — mir wäre es lieber, wenn das Latein wahlfrei wäre, wegen des unvergleichlich größeren Kulturgehalts des Griechentums.

Um der nivellierenden Tendenz der modernen Kultur entgegenzuwirken, ist es nötig, auf Entfaltung der Persönlichkeit hinzuwirken durch die Berücksichtigung der speziellen Begabungen auf der Oberstufe, durch die Abschaffung äußeren Zwanges, durch eine Pädagogik des Vertrauens. Als höchstes Ziel erscheint — gemäß dem begründenden Idealismus: „die Schüler mit den Ewigkeitswerten des Geisteslebens bekannt zu machen." Deshalb darf nicht die Naturwissenschaft überwiegen.

Der Religionsunterricht soll nicht abgeschafft werden (aber die Prüfung in ihm soll wegfallen), aber er muß eine historische Kunde vom Christentum geben und auf ethisch-religiöse Gemütsbildung hinzielen. Letzteres hat auch der deutsche Unterricht zu tun. An ihn schließt sich der philosophische Unterricht an — über seine Gestaltung bin ich etwas anderer Ansicht als Budde und habe sie in dem Heftchen „Zum Bildungsproblem" ausgeführt.

Für den fremdsprachlichen Unterricht lehnt Budde besondere Grammatikstunden ab und will die Skripta beseitigt haben — der neueste Erlaß des Herrn Ministers hat ganz in seinem Sinne gewirkt.

Endlich gibt Budde noch detaillierte Berichte über seine in Hannover ausgeführten Versuche, den Schülern der Oberklassen „Bewegungsfreiheit" zu gewähren — jeder soll nach seiner Begabung sich mehr mit philologisch-historischen oder mehr mit realen Fächern beschäftigen.

---

*) Vgl. dazu auch sein eben erschienenes, sehr interessantes, Buch: „Weltanschauung und Pädagogik in Einzelbildern". Langensalza 1911.

**) Vgl. auch meine Broschüre: R. Euckens Philosophie und das Bildungsproblem. F. Eckardt. 1909.

Ich kann das Buch nur aufs wärmste empfehlen, wenn ich auch nicht in allen Einzelheiten zustimme.

Münster i. W. Otto Braun.

Voigt, Julius, Goethe und Ilmenau, dargestellt unter Benutzung zahlreichen unveröffentlichten Materials. Mit sieben Handzeichnungen Goethes, einer Karte, einem Faksimile und 22 Bildbeigaben. Leipzig 1912. Xenien-Verlag. 8°. XVI u. 392 S. 5 M., geb. 6,50 M.

Voigt gibt ein möglichst vollständiges Bild aller Beziehungen, die Goethe mit Ilmenau verbanden, und des rein persönlichen Verhältnisses Goethes zu dem Bergörtchen, sowie der menschlich so rührenden Fürsorge des Dichters für seine beiden Ilmenauer Schützlinge, Peter im Baumgarten und den geheimnisvollen Krafft. Viel ungedrucktes Material ist benutzt und seine Sprödigkeit durch fleißige Formung zu lesbaren, an vielen Stellen sogar anziehenden Kapiteln gestaltet. Neben den rein persönlichen Beziehungen wird hier auch auf Grund zuverlässiger Quellen zum ersten Male die Tätigkeit dargestellt, die Goethe in seiner amtlichen Eigenschaft zwei Jahrzehnte lang für das Gedeihen Ilmenaus entfaltete. Wer liest, was Voigt uns hier alles bietet, wird erkennen, weshalb Goethe Ilmenau so liebte, und wird das Charakterbild Goethes sich vervollständigen und Züge seines Wesens erkennen, die sicherlich nicht die schlechtesten seines Charakters waren. Wenn man sonst wohl denkt: „Wer den Dichter will verstehen, muß in Dichters Lande gehen", kann mau hier auch einmal sagen: „Wer den Dichter voll verstehen will, muß ihn auch einmal bei der nüchternen amtlichen Arbeit des Tages besuchen, beobachten und — bewundern". Denn die Gewissenhaftigkeit dieser Arbeit bildet vielfach den Boden, auf welchem der Dichtkunst Blumen prächtig sprießen. Und auf diesem Boden ist das ewig junge Lied der Wechselwirkung von Arbeit und Poesie, von Pflicht und dichterischem Träumen entstanden:

Anmutig Tal! Du immer grüner Hain!
Mein Herz begrüßt euch wieder auf das beste;
Entfaltet nur die schwer behang'nen Äste,
Nehmt freundlich mich in eure Schatten ein.

Voigt, Julius, Die sogenannte Ilmenauische Empörung von 1768. Ein trüber Abschnitt aus Ilmenaus vorgoethischer Zeit. Leipzig 1912. Xenien-Verlag. 8°. VI u. 63 S. 1 M.

Eine Ergänzung des Buches „Goethe und Ilmenau", die uns in die trostlosen Zustände einführt, wie sie vor Goethes Wirksamkeit in Ilmenau herrschten und hier schließlich zu einer Empörung gegen Stadtverwaltung und Regierung und zu langwierigem Prozeß in Wetzlar führten.

Hebbels Werke und Tagebücher. Herausgegeben, mit Biographie, Einleitungen und Anmerkungen versehen von Dr. Theodor Poppe. I. Lebensbild. Gedichte. Mutter und Kind. II. Judith. Genoveva. Der Diamant. III. Maria Magdalene.

Ein Trauerspiel in Sizilien. Julia. Herodes und Mariamne. Der Rubin. Michel Angelo. IV. Agnes Bernauer. Gyges und sein Ring. V. Die Nibelungen. Demetrius. VI. Moloch. Kleinere dramatische Fragmente. VII. Erzählende Werke. Erzählungen und Novellen. Autobiographisches. Reiseeindrücke. VIII. Ästhetische und kritische Schriften: Zum eigenen Schaffen. Über Drama und Theater. Über Lyrik und Lyriker. Vermischte Aufsätze und Aphorismen über Literatur, Kunst u. a. Charakteristiken. IX., X. Tagebücher. Deutsches Verlagshaus Bong & Co. o. J. 10 Teile in 5 Leinenbänden 7,50 M.

Im Jahre von Hebbels 100. Geburtstag und 50. Todestag erscheint es angebracht, auf die in der von uns wiederholt besprochenen **Goldenen Klassikerbibliothek** erschienene Auswahl von Hebbels Werken und Tagebücher hinzuweisen, deren billiger Preis die Anschaffung auch in bescheidenen Verhältnissen lebenden Schülern möglich macht.

Der Inhalt dieser Auswahl ergibt sich aus der Titelangabe. Der Text beruht im wesentlichen auf der großen historisch-kritischen Ausgabe der sämtlichen Werke Friedrich Hebbels (Berlin. B. Behrs Verlag) von Richard Maria Werner, dem verdientesten Hebbelforscher und treuesten Hebbelfreunde, den ein tragisches Geschick uns gerade im Jubiläumsjahre entrissen hat.

Die Auswahl bringt alles, was für einen größeren Leserkreis von dem Hebbelschen Schaffen von dauerndem Werte ist. Am meisten Beschränkung hat sich der Herausgeber in der Wiedergabe der Hebbelschen Prosaschriften auferlegt. Man kann das Geschick, mit dem es geschehen, nur anerkennen. In der Beschränkung zeigt sich hier die Meisterschaft Poppes. Und wie bei der Auswahl so geht er mit seinen Einleitungen und Anmerkungen ohne alle „Düntzerei" zu Werke und zeigt uns Männern von der lehrenden Zunft, wie man bei der Erklärung deutscher Klassiker mit Sparsamkeit am meisten wirkt. Wer es fertig bringt, auf 20 Seiten eine Einleitung, die alles Wichtige bringt, zu Hebbels Riesenwerk der Nibelungen zu schreiben, den soll man als einsichtigen Freund gesunder Pädagogik freundlich grüßen.

Richard Maria Werner hat mir, als wir vor Jahren in Meran an einem herrlichen Oktobermorgen in Marchettis Garten an den Berglauben über Hebbel plauderten, gesagt: „Wenn doch die Schule nicht soviel Zutaten zu unseren Dichtern machen wollte und besonders Hebbel nur aus sich selber zu verstehen Anleitung geben wollte! Das ist doch eine so schöne Kunst! Es gehört aber Geschmack dazu!" Den Geschmack beweist diese Ausgabe. Folgen wir ihren Spuren.

Hebbels Briefe, ausgewählt und eingeleitet von Theodor Poppe. Mit zwei Porträts in Kunstdruck und einer Faksimilebeilage. Deutsches Verlagshaus Bong & Co. o. J. XIV u. 498 S. geb. 4 M.

Als eine sehr schätzenswerte Ergänzung der Werke und Tagebücher sind in einem allerneuesten Bande nun auch die Briefe Hebbels erschienen. In ihnen sind namentlich Lebensabschnitte berücksichtigt, die in den Tagebüchern zu kurz kommen, und die Auswahl ist so getroffen, daß sie eine spannende abgekürzte Biographie darstellt. Ebenso knapp und feinfühlig, wie zu den Werken, ist auch die Einleitung zu den Briefen. Dasselbe gilt in erhöhtem Maße von den Fußnoten.

Die Sparsamkeit in den Anmerkungen hat Verfasser dadurch erreicht, daß er aus der Not, die ihm durch den Umfang eines Bandes auferlegt war, eine Tugend machte und ganz gleichgültige Auslassungen Hebbels über Alltagsangelegenheiten, über Verwandtschaftsbeziehungen, Meinungen über bedeutungslose Personen, was alles ausführliche Kommentare nötig gemacht hätte, und auch Beschreibungen ausfallen ließ. Die Vollständigkeit, die für genaueres biographisches Studium Hebbels nicht zu entbehren ist, wird man ja immer in der großen sechsbändigen Ausgabe der Briefe von Richard Maria Werner suchen müssen; den großen Leserkreis, dem es auf philologische Genauigkeit nicht ankommt, sondern auf eine Art von poetischem und allgemein menschlichem Genuß, würde die Vollständigkeit nur langweilen; und Langeweile ist gefährlich, wo man in des Dichters Gebiete gehen und in des Dichters Herz sehen will.

Berlin. A. Matthias.

Franz Cramer, Das römische Trier. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte des römischen Rheinlandes. Mit 47 Abbildungen und einem Stadtplan. Gütersloh 1911. Gymnasial-Bibliothek 53. Heft. X u. 208 S. 2,40 M., geb. 3 M.

Wie Franz Cramer vor Jahren in dem Schriftchen „Afrika in seinen Beziehungen zur antiken Kulturwelt" ein Bild römischer Provinzialkultur gezeichnet und in einem früheren Bande dieser Monatschrift einen Überblick über unsere Limesforschung gegeben hat, so gewährt er in seinem neuen Buch einen Einblick in ein besonders wichtiges Kapitel der römisch-germanischen archäologischen Forschung der letzten Jahrzehnte.

Eine wissenschaftliche Aufgabe für dieses Gebiet erfüllt nicht nur die Tätigkeit der Römisch-Germanischen Kommission, der Limes-Kommission und der Museen, nicht nur die an Wert stetig wachsenden, rein gelehrten Arbeiten in den Bonner Jahrbüchern, sondern ebenso eine Zusammenfassung und vornehme Popularisierung der Gesamtanschauung. Sie stützt sich bei Cramer überall auf das wissenschaftliche Material und breitet es in den wertvollen Anmerkungen aus, Er zeigt den Werdegang der Anschauung, bis zu der die Wissenschaft augenblicklich vorzudringen vermag. Daher ist es methodisch lehrreich — für Primaner, wie für Universitätsstudenten —, wie der Verfasser Stück vor Stück vorschiebt und die Resultate vor unseren Augen gewinnt — oder auch zeigt, wie man sich historischen Problemen gegenüber oft bescheiden muß. Die Erforschung des römischen Trier, unter solcher Führung betrachtet, erscheint besonders geeignet, den Anfängern in der Wissenschaft einen Begriff zu geben von der notwendigen Genauigkeit der Beobachtung, von dem Fortschritt in der wissenschaftlichen Methode und Erkenntnis, vor allem von der reichen Mannigfaltigkeit der für ein solches Problem zu befragenden Zeugnisse: die Tradition der Schriftsteller, der Historiker sowohl wie der Rhetoren und Dichter, die unscheinbaren, aber in größerem Zusammenhang wertvollen Funde wie die pompösen Ergebnisse großer Ausgrabungen, das Gerät des täglichen Lebens wie die Beigaben der Toten, die Inschriften der Weihaltäre wie der Schmuck der Grabdenkmäler, die Worte der Römer wie das griechische Gestammel dorthin verschlagener syrischer Christen, die Spuren in

der Erde wie die geborgenen prunkvollen Mosaike und die monumentalen Bauten, alles wird zur Geschichtsquelle. Besonders wird die Aufmerksamkeit auf das wertvolle Corpus Inscriptionum Latinarum gelenkt, dies monumentale, nur zu wenig gekannte Werk, das allerdings nur schwer zum Reden zu bringen ist: der Gehalt ist weder für die Geschichtswissenschaft noch für die Erläuterung etwa des Tacitus entfernt ausgeschöpft. So ist in dem Buch eine Fülle von Stoff zu einem Bild zusammengefügt, mit großem Geschick: die zupackende, oft schwungvolle Schilderung läßt vergessen, aus wie zahlreichen Mosaiksteinchen das Bild besteht.

Es ist ein besonders interessantes Stück unserer nationalen Geschichte: hier an der Mosel begegnet sich keltisches, hellenistisch-römisches und fränkisches Wesen, hier ist das Bett des von Süden her einbrechenden Kulturstroms mit seinen zeugniskräftigen Ablagerungen. Cramers Darstellung zeigt mit Klarheit, wie Trier geradezu eine Konstantinopolis des Abendlandes wurde, erst in spätrömischer Zeit mit Macht und Glanz erbaut in dem Vertrauen, daß die Herrlichkeit des Reichs der von den Germanen drohenden Gefahr gewachsen sei.

Einen breiten Raum nehmen in Trier die Kolosse der römischen Zeit und nimmt in Cramers Buch ihre Baugeschichte und Bewertung ein. Ein Abriß der historischen Entwicklung der römischen und fränkischen Stadt und einige in lebhafter Rekonstruktion entworfene Kulturbilder aus der Zeit der Kaiserresidenz, als Ausonius die Mosel befuhr und besang, aus dem römischen Bildungswesen und aus der aufdämmernden christlichen Zeit rahmen den Hauptteil, die Betrachtung der Römerbauten, ein.

Eingehend wird zunächst das Straßennetz behandelt, das vor einigen Jahren beim Bau der Kanalisation in seiner vom grünen Tisch her diktierten Schachbrettanlage zutage trat und einen Beweis mehr dafür erbrachte, daß die römische Augusta Treverorum nicht den alten keltischen Vorort des Stammes fortsetzte. Die jüngsten Ausgrabungen der Kellerbauten des Amphitheaters, der Zusammenhang des Baues der Porta Nigra mit der Stadtummauerung und ihre Zuweisung an Konstantin als Bauherrn werden besprochen. Durch die Basilika und die Thermen als die Prachtstücke dieser Konstantinstadt werden wir mit phantasievoller Rekonstruktion des ursprünglichen Eindrucks geführt. Von allen Seiten beleuchtet Cramer die noch ungeklärte Frage nach der ursprünglichen Bestimmung des quadratischen Kernbaues des Domes. Daß man in seiner Mitte jüngst ein im Zehneck angelegtes Becken fand, bot ein neues Problem statt einer Lösung der alten Frage. Cramer neigt dazu, in dem Bau nach Analogien, z. B. in Pompei, wo man ein ähnliches Becken in viereckiger Halle fand, ein Macellum, eine Kaufhalle für Fleisch und Lebensmittel zu sehen. Manches läßt sich für diese Hypothese anführen; die monumentale Höhe des römischen Gebäudes läßt sich allerdings gegen sie verwerten.

Die Darstellung ist trefflich erläutert durch 47, den Text unterbrechende, durchweg gut gelungene Abbildungen der großen wie der kleinen Denkmäler und einige Grundrisse. Vor allem wird vielen der Plan der Stadt Trier in der Römerzeit, so wie ihn die Beobachtungen bei der Kanalisation ergaben, willkommen sein; denn er ist bisher außer in einem für den Gebrauch am Ort bestimmten

kleineren Führer nur an ganz entlegener Stelle, in der „Denkmalspflege", veröffentlicht worden.

Das Buch Cramers hat noch einen Vorteil, der es den Herren Kollegen sympathisch und den jungen Studierenden zu einem willkommenen Geleiter und einem Eroberer der Herzen machen wird: es ist mit einer großen Wärme geschrieben, die aus einer herzlichen Liebe zu unserem alten, rätselvollen rheinischen Kulturboden, besonders der schönen Moselstadt, geflossen ist. Möchte es vielen die Augen und Herzen für dieses Stück Welt und Wissenschaft öffnen und vielleicht auch Schüler der oberen Klassen anregen, mit dem Rucksack die Mosel hinauf oder durch die an Schülerherbergen reiche Eifel über Maria Laach und die Dauner Maare zu der alten Moselstadt zu wandern. Das wäre für die jungen Deutschen durch den geschlossenen großen Eindruck, den sie da empfangen können, wertvoller als frühe Reisen nach Italien und Griechenland.

Wesel. Rudolf Weynand.

Die Befreiung 1813, 1814, 1815. Urkunden, Berichte, Briefe. Verlag Langewiesche-Ebenhausen bei München 1912 (Lebensdokumente vergangener Jahrhunderte). 534 S. 1,80 M. bzw. 3 M.

Die Anordnung des Buches entspricht der ähnlicher Veröffentlichungen aus dem bekannten Verlage: Aktenstücke, Erlasse, Urkunden, Berichte, Briefe fast ausschließlich von Augenzeugen und Zeitgenossen, unter denen besonders häufig E. M. Arndt und Blücher mit seiner erfrischenden Schreib- und Sprechweise zu Wort kommen, werden in zeitlicher Folge aneinandergereiht, die geschichtliche Verbindung wird durch knappe, die Hauptsachen gut heraushebende Abrisse aus der Feder des Herausgebers Dr. Tim Klein hergestellt; meist werden so auch die einzelnen Hauptabschnitte (die Katastrophe in Rußland — die Konvention von Tauroggen — die Erhebung Ostpreußens — die Zeichen der Zeit — Napoleon Bonaparte usf.) eingeleitet, das Notwendige und Wissenswerte über das Leben der bedeutenderen Männer beigefügt. Freilich wird dabei hin und wieder das chronologische Prinzip überspannt: S. 206, innerhalb des Abschnitts „der Frühjahrsfeldzug" findet sich eine Mitteilung über „eine Eigentümlichkeit Napoleons" nur deshalb an dieser Stelle, weil die Quelle, Odeleben, sie zum Jahre 1813 bringt; sie hätte besser ihren Platz in dem Abschnitt „Napoleon Bonaparte" S. 70 ff. gefunden. Auch die Notizen S. 212 u. S. 376 sähe man lieber in anderem Zusammenhange. Im allgemeinen aber muß man den Fleiß und die Vorsicht, mit der Klein ausgewählt hat, durchaus anerkennen. Am besten ist wohl das Kapitel „Die deutschen Genien" gelungen; da, wo unsere großen Dichter und Denker das Wort erhalten, scheint Klein mit besonderer Liebe gearbeitet zu haben. Seine volle Wirkung wird das Buch nur bei solchen Lesern tun, die mit dem Stoffe hinlänglich vertraut sind, um die Unruhe zu überwinden, die nun einmal im Wesen derartiger Bücher mit ihren mannigfachen Drucktypen und ihren verschiedenartigen Anschauungen und Stilen, die das Interesse leicht verzetteln können, liegt. Dem Geschichtslehrer wird das Buch zur Belebung des Unterrichts sicher willkommen sein.

Elberfeld. Adolf H. Eggers.

v. Moser, Kurzer strategischer Überblick über den Krieg 1870—71. Fünfte Auflage. Berlin 1912. E. S. Mittler u. Sohn. XIV u. 48 S. Mit einem Plane in Steindruck. 8°. geh. 2,25 M., geb. 3 M.

Der Verfasser dieses Büchleins ist Oberst und Regimentskommandeur. Es ist zum ersten Male erschienen 1893; die vierte Auflage (1907) nahm Stellung zu den Anschauungen, die in dem seit 1901 erschienenen französischen Generalstabswerk niedergelegt sind; die fünfte liegt hier vor. Es ist eine gut und geschickt, mit großer Klarheit geschriebene Übersicht über den Verlauf der strategischen Operationen. Auf die einzelnen Schlachten genauer einzugehen, lag nicht im Plane des Verfassers, der eben nur einen strategischen Überblick geben wollte. Dieser Aufgabe ist er in hervorragender Weise gerecht geworden, in knappster Form, aber unter scharfer Kennzeichnung alles dessen, was für diesen „alle großen Züge der friderizianischen und napoleonischen Epoche aufweisenden" Feldzug wesentlich ist. Einige Übersichtsskizzen sind beigegeben.

Frankfurt a. M. F. Neubauer.

Ritter, Hermann, Das Jülicher Land. Wanderungen durch das linksrheinische Berg- und Flachland. 2. Auflage. (1. Band der Sammlung: Deutsche Erde, Bücher der Heimat, herausgegeben von Eva A. v. Arnim.) Berlin 1912. F. Fontane. 551 S. 8°. 3 M.

Eine liebenswürdige Gabe! Der Verfasser weiß recht anschaulich von seinen Wanderungen zu erzählen; es ist ihm gegeben, auch das Kleinleben in Natur und Menschendasein zu erfassen, treffend zu kennzeichnen und so das Stimmungsvolle einer Landschaft, eines Städtchens, eines Volksschlages dem Leser nahezubringen. Hier und da macht sich noch etwas trockene Statistik und dergleichen bemerkbar; bei weiteren Auflagen wäre hier die tilgende Hand anzulegen. Wir werden ebenso sicher im „Jülicher Berglande" (von Montjoie und dem Hohen Venn über Nideggen, Schleiden, Gemünd nach Münstereifel) vom Verfasser geleitet wie auch „am Fuß der Eifelberge" von Euskirchen über Zülpich, Düren nach Eschweiler und Stolberg und wie zu den Jülicher Flachlandstädten, die er „Inseln im Ährenmeer" nennt. Da eröffnet den Reigen die alte Hauptstadt Jülich; es folgen Linnich, Wassenberg, Heinsberg und Geilenkirchen, dann die Erftniederung mit Bergheim, Bedburg, Grevenbroich, weiterhin die Städte Erkelenz und München-Gladbach und ihr Umkreis. Ein besonderer Abschnitt aber ist dem Ahrgau des Jülicher Landes, der sogenannten „Goldenen Meile" gewidmet, und mit Vergnügen sehen wir Remagen mit der lieblichen Apollinariskirche, Sinzig, dann das heilkräftige Neuenahr und das Weinland der Ahr an uns vorüberziehen.

Immer wieder gibt sich der glückliche Sinn für den Zauber kund, der von der Mischung des geheimnisvoll Alten, Legendenhaften mit dem still Malerischen und Romantischen in Natur und Menschenwerk uns entgegenweht. So kann ich ihm recht nachfühlen, was er in dem alten Münstereifel empfunden; denn der Erdenfleck ist mir gar vertraut: „Eine Schatzkammer ist das alte Städtlein, welches die besterhaltene mittelalterliche Befestigung auf rheinischem Boden umschließt. Sie entzückt mit ihrer Fülle malerischer Bilder und Gebäude, mit ihren trotzigen Torburgen und Wehrgängen, an denen der Efeu emporklettert." „Es muß herrlich

dort sein für ein poetisches Gemüt, wenn lichtes Buchengrün über den Bergen hängt, wenn die Linden zwischen den alten Giebelhäusern grünen, die Rosen am Burgberge blühen und die Nachtigallen in den Büschen an der Erft schlagen." Ja, es ist so!

Das Geschichtliche ist geschickt in das Geschaute und Erlebte verwebt, wenngleich bei der Mannigfaltigkeit der Einzelheiten sich bisweilen Unrichtiges, Veraltetes, Schiefes eingeschlichen hat. „Die Römerherrschaft," heißt es S. 270, „hat in diesem Gebiete der Rurniederung (um Heinsberg) niemals große Bedeutung besessen, und nur an wenigen Orten hat man römische Funde gemacht." Das ist nur cum grano salis richtig. Die Besiedlung war infolge der sumpfigen Niederungen weit weniger dicht als etwa um Düren (Marcodurum), aber sie war bedeutender, als der landläufigen Auffassung entspricht. Es sei an die römische Straßenstation Teudurum (Tüddern) im Kreise Heinsberg erinnert, und die Funde kommen jetzt allmählich zum Vorschein, nachdem man überhaupt erst einmal angefangen hat, danach zu suchen.

Wenn der Verfasser Erkelenz, dessen malerische Wirkung wie wirtschaftliche Bedeutung er mit glücklichen Strichen zeichnet, mit der angeblichen germanischen Gottheit „Erka" und der ihr heiligen Linde — verleitet besonders durch eine örtliche Legende von der „Erka virago" — in Zusammenhang bringt, so befindet er sich wohl auf dem Holzwege; wahrscheinlich gehört Erkelenz (i. J. 966 Herklenze) zu der im Rheinlande außerordentlich verbreiteten Klasse der gallorömischen -acum-Namen: Herc(u)lentiâcum, vom Personennamen Herculentius, in abgeschliffener Form Erclentius; er würde das Heim irgendeines römischen Provinzialen dieses Namens bedeuten.

Die alten Grenzwälle in der Nähe von Dalheim, Waldfeucht etc. stammen nicht aus karolingischer Zeit (S. 386), sondern gehören einer viel älteren Periode an; es sind wahrscheinlich Schanzen aus römisch-germanischer Zeit.

In dem ansprechenden Gesamtbilde Eschweilers (S. 184 ff.), in dem Licht und Schatten sehr geschickt verteilt und neben der Industrie auch die unleugbaren Schönheitswerte in Stadt und Landschaft nicht vergessen werden, tritt ganz besonders die Fähigkeit des Verfassers hervor, mit leichtem und sicherem Blick das Charakteristische herauszufinden und mit geschicktem Griffel zu zeichnen.

In dem ausführlichen Abschnitt über Jülich (S. 211) ist die Rede vom „römischen Kastell Juliacum", das erst während des Bataver-Aufstandes entstanden sei: das ist Fabel; eine Festung ist Jülich unter den Römern (zum mindesten bis auf die nachkonstantinische Zeit) niemals gewesen; es war vielmehr ein wohlangebauter, wohlhabender offener Ort, hervorgegangen aus dem Heim eines romanischen Grundbesitzers (gallischer oder germanischer Herkunft), der den römischen Namen Julius trug. Erst in fränkischer Zeit wird Jülich castellum genannt, wobei es möglich ist, daß in der letzten Spätzeit des Römertums (seit Valentinian) auch dieser Ort wie mancher andere mit schützenden Mauern umzogen worden war.

Die trockenen Angaben über die Truppenteile, aus denen sich einst Jülichs Garnison ergänzte, würde man gern in dem sonst lebensvollen Rahmen missen, und man darf auch zweifelhaft sein, ob die an und für sich recht reizvolle

„Selbstbiographie des Malers Professor Karl Christian Andreae" in die einmal gewählte Art der Darstellung hineinpaßt.

Alles in allem aber ein frisches Buch, an dem man seine Freude haben kann!

Münster. Franz Cramer.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. In Gemeinschaft mit dem Vorsitzenden des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland E. von Schenckendorff und Prof. Dr. med. F. A. Schmidt herausgegeben von Hofrat Prof. H. Raydt. 20. Jahrgang. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. 8°. 348 S. geb. 3 M.

Dem Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele kann man am Ende des zweiten Jahrzehnts seines Wirkens die Anerkennung nicht versagen, daß er sich nicht engherzig auf sein ursprünglich gewähltes Arbeitsgebiet, Pflege des Bewegungsspieles, eingeschworen, sondern mit freiem Blicke die Entwicklung der Leibesübungen in Deutschland verfolgt, neu auftretende Aufgaben frühzeitig erkannt und sich ihrer Lösung zielbewußt und erfolgreich gewidmet hat. Davon legt das 20. Jahrbuch Zeugnis ab. Es beginnt mit einem Nachrufe. Denn einer seiner eifrigsten Führer und Förderer hat im Frühjahr 1911 die Augen für immer geschlossen: Professor Dr. Konrad Koch in Braunschweig. Er hat seit dem Jahre 1872 als einer der ersten in Deutschland überhaupt am Gymnasium in Braunschweig durch Einführung der Bewegungsspiele in freier Luft dem Zentralausschusse vorgearbeitet, dann seit seiner Gründung bis zum letzten Atemzuge als Vorstandsmitglied rastlos und treu gewirkt. Ihm verdanken wir deutschen Erzieher auch außer manchem aufklärenden, belehrenden und begeisternden Aufsatze das wertvolle, tiefschürfende Buch „Erziehung zum Mute", in dem er, Gedanken Fichtes und Jahns aufnehmend, die geistige Seite der Leibesübungen betont und ihren erziehlichen Wert überzeugend nachweist.

Die anderen Führer des Zentralausschusses, von Schenckendorff, Schmidt und Raydt stehen noch als rüstige Kämpen fest und unerschütterlich und erscheinen nicht nur auf dem Titelblatte, sondern auch als Beiträger gewichtiger Aufsätze, allen voran der junge Kieler Ehrendoktor, der unermüdliche Vorsitzende von Schenckendorff. In seinem einführenden großen Aufsatze „Über nationale Erziehung durch Leibesübungen", der auch als Denkschrift gesondert erschienen ist und in weiten nationalen, vor allem auch in militärischen Kreisen Aufsehen und lebhafteste Zustimmung gefunden hat, nimmt er zu einer der brennendsten Fragen der Jugenderziehung und des öffentlichen Lebens in Deutschland Stellung. Wichtig ist vor allem sein Nachweis, daß unserer deutschen Jugend, der schulpflichtigen und schulentlassenen, für ihre allgemeine Ausbildung und für ihre zukünftige Aufgabe als Soldat und Vaterlandsverteidiger mit Übungen rein militärischer Art nicht gedient ist, daß die Jugendwehren mit militärischem Einschlage, die trotz der in anderen Staaten*) und auch bereits in Deutschland gemachten Erfahrungen heute vielfach wieder auftauchen, zu ernsten Bedenken Anlaß geben und ein recht zweifelhaftes, nicht einwandfreies Mittel zu einem an

*) Man denke an die französischen Schülerbataillone!

sich anerkennenswerten Ziele sind. Dem können wir nur aus vollem Herzen beistimmen, und hocherfreulich erscheint uns, daß diese Bewertung der militärisch organisierten Jugendwehren auch den Beifall unserer Heereskreise, besonders des preußischen Kriegsministers, gefunden hat, was man seiner im Jahrbuche abgedruckten Antwort auf die Zusendung des Schenckendorffschen Aufsatzes entnehmen kann. Eine planmäßige Durchbildung des ganzen Körpers im Rahmen der Schulerziehung und der Fortbildungsschule, wie sie auch in den Vereinen für Körperpflege, vor allem in den national gerichteten Vereinen der Deutschen Turnerschaft erstrebt und vielfach erreicht wird, gewährleistet einen sichereren Erfolg für Körper und Geist als die Soldatenspielerei. Jahn hat hier schon das Richtige erkannt, wenn er sagt: „Jeder Turner soll zum Wehrmann reifen, ohne verdrillt zu werden."

Zur Frage der Militärtauglichkeit, deren Behandlung durch den Generalstabsarzt von Schjerning in seinen „Statistischen Betrachtungen über Volk und Heer" wegen ihrer Ergebnisse seinerzeit großes Aufsehen erregt hat, ergreift der Berliner Oberstabsarzt Prof. Dr. Schwiening im Jahrbuche das Wort. Sein Aufsatz „Was lehrt die Rekrutierungsstatistik hinsichtlich der körperlichen Ausbildung unserer Jugend?" stellt „eine weitgehende Übereinstimmung" fest „zwischen den Forderungen, die einerseits der Zentralausschuß in seinen Leitsätzen zur Förderung der Wehrkraft aufgestellt hat und die sich anderseits aus den Ergebnissen der Rekrutierungsstatistik ziehen lassen."

In der Fülle der anderen Aufsätze des Jahrbuchs wird über den Fortgang der Spielbewegung und verwandter Leibesübungen (Geländespiele, Rudern, Schwimmen, Wintersport), auch über die Literatur des Jahres 1910 (Prof. Burgaß) berichtet. Besonders wird die Wanderbewegung berücksichtigt, die ja in jüngster Zeit so erfreuliche Aufnahme und Pflege gefunden hat und von den beiden Feldmarschällen, dem Grafen von Haeseler und dem Freiherrn von der Goltz, so warm empfohlen wird. Höchst anschaulich und anregend ist ein Aufsatz, der eine „Weimarfahrt der Frankfurter Deutschherren" (der Schüler der Deutschherrenmittelschule zu Frankfurt a. M.) schildert. Er zeigt, mit wie geringen Mitteln unseren Schülern auf erfrischender und stählender Wanderung durch die deutschen Gaue eine Fülle der verschiedenartigsten Anschauungen, Kenntnisse und Erfahrungen aus den Gebieten der Geschichte, Kunst und Kultur, der Volks- und Heimatskunde erschlossen werden kann, wenn sich nur der rechte Lehrer findet. Ein solcher zu werden, gibt das Jahrbuch auf Schritt und Tritt Fingerzeige.

Hamburg. Heinrich Gerstenberg.

III. Vermischtes.

Gründung eines Land-Waisenheims an der Ilse im Harz. Der bekannte Vorkämpfer auf dem Gebiete der Schulreform und Gründer der drei Deutschen Land-Erziehungsheime in Ilsenburg (Harz), Haubinda (Thüringen) und Bieberstein (Rhön), Herr Dr. phil. und Lizentiat der Theologie Hermann Lietz, beabsichtigt im inneren Zusammenhang mit den Deutschen Land-Erziehungsheimen eine Waisenerziehung einzurichten, um so die Segnungen einer gesunden, vaterländischen Erziehung in schöner Gottesnatur nach den Grundsätzen der Deutschen Land-Erziehungsheime nun auch den Ärmsten der Armen zuzuwenden. Herr Dr. Lietz hat zu diesem Zwecke ein zwischen Ilsenburg a. Harz und Beckenstedt belegenes Mühlengut angekauft und will demnächst mit der Erziehung von gesunden, gut entwicklungsfähigen Waisenkindern beginnen.

Über die Absichten, die Herrn Dr. Lietz bei diesem vaterländischen Werk der Nächstenliebe leiteten, hat er eine kleine Denkschrift unter dem Titel „Land-Waisenheim am Harz" erscheinen lassen. Die Schrift verdient die Beachtung aller Erzieher und Menschenfreunde, und auch unsere Gemeindeverwaltungen und sonstigen zuständigen Behörden werden gewiß ernstlich prüfen, ob diese gesunde Art der Waisenerziehung auf dem Lande nicht ihrer Aufmerksamkeit und Unterstützung wert erscheint.

Die kleine Schrift ist kostenlos zu beziehen von dem Vorsitzenden des Vereins „Freunde der Deutschen Landerziehungsheime", Herrn Major a. D. Seebohm, Jena, Kochstr. 3 I.

289.

I. Abhandlungen.

Zu Hebbels Welt- und Lebensanschauung*)

Es ist ein Zeichen der Zeit, daß auf dem Büchermarkt viele Anthologien und Auslesen erscheinen. Das Gesamtwerk will und kann der viel beschäftigte Leser nicht in sich aufnehmen, er will aber doch gerne etwas mehr kennen lernen als nur einzelne Bruchstücke. Diesem Verlangen kommt die buchhändlerische Industrie entgegen, sie veranstaltet eine Auswahl, die ein verkleinertes Bild des Ganzen geben soll. Mit einem solchen Buch macht der Verleger meistens ein gutes Geschäft, ob das Publikum und die Literatur, ist fraglich. Denn der Schriftsteller erscheint nicht mehr in seiner wahren Gestalt, sondern zurechtgerückt und zurechtgemacht von dem Auswähler; was zurückbleibt, ist handlich und glatt, aber oft farb- und charakterlos.

Doch es gibt auch Fälle, in denen eine solche Auswahl fast notwendig wird: wenn einerseits die schriftstellerische Persönlichkeit das allgemeine Interesse herausfordert und andererseits Umfang und Inhalt des Werkes an die Aufnahmefähigkeit, auch des gebildeten Lesers, der nicht Fachmann ist, zunächst zu große Anforderungen stellen. Kommt dann noch hinzu, daß eine solche Auswahl von einem eindringenden Kenner mit klarem Blick für das Ganze der Wirkung zusammengestellt ist, so kann sie sogar neben dem Original ihren eigenen Wert haben.

Zu dieser Gattung gehört das vorliegende Lebensbuch, das aus der überreichen Fülle des Stoffes der Selbstbiographie, wie sie Hebbel in seinen Tagebüchern und dem Briefwechsel gibt, eine Auswahl zusammenstellt und so ein engeres, aber doch „geschlossenes Bild des äußeren und inneren Lebens" herzustellen versucht. So wie sie geworden ist, kann sich diese Auswahl auch neben den Originalen rechtfertigen. Freilich wer ganz gründlich und selbständig das interessante Problem, das uns der Mensch, Denker und Dichter Hebbel gestellt hat, beurteilen will, wird immer zu den Quellen, den unverkürzten Originalen, zurückkehren müssen, aber für den großen Kreis der für Hebbel eben erst Interessierten oder noch zu Interessierenden ist dieses Lebensbuch in Umfang und An-

*) 1. Friedrich Hebbel, Ein Lebensbuch. B. Behrs Verlag Berlin. III u. 629 S. Groß-Oktav. 6,00 M. 2. Friedrich Hebbels Welt- und Lebensanschauung. Nach den Tagebüchern, Briefen und Werken des Dichters dargestellt von Paul Sickel. Leopold Voß, Leipzig, Hamburg 1912. VIII u. 324 S., Groß-Oktav. 6,00 M. Die folgenden Zeilen sind als Anzeige geschrieben; auf Vorschlag der Redaktion werden sie hier unter I abgedruckt.

lage gerade passend. Es enthält, wie im Vorwort gesagt ist, etwa $^1/_6$ der Briefe und Tagebücher und umfaßt dabei 627 Seiten. In solcher Weise die Lebensoffenbarung eines Genius zu beschneiden und zu zerstückeln ist unter allen Umständen, wie es der Herausgeber auch selbst gefühlt hat, ein kühnes Unternehmen. Im einzelnen mag man auch billig zweifeln, ob das Richtige immer getroffen ist. Zur Verdeutlichung greife ich heraus die Tagebuch- und Briefwechselstellen über die Periode in Rom. Aus den Briefen an Elise Lensing ist hier das Hauptsächliche, was die Wirkung Italiens auf den Dichter und die sich vorbereitende Lösung des Verhältnisses zu der Geliebten angeht, genügend gegeben; was ausgelassen ist, sind weniger bedeutende Episoden des Lebens, wie das Zusammentreffen mit Adele Schopenhauer, der Tag in der Villa Pamphili usw. Aber durften die inhaltsreichen Briefe an Elise vom 30.—31. Januar, 5.—6. Februar unter das eine Datum, wie S. 249—253 geschehen, des 30. Januar zusammengefaßt werden? Muß da nicht bei dem Leser eine falsche Vorstellung entstehen von dem wirren Inhalt dieses vermeintlichen e i n e n Briefes? Bedenklicher noch ist es mit den ausgewählten Tagebuchstellen. Freilich bei der Auswahl der für den Zweck der Biographie und Charakteristik wichtigen Bemerkungen wird bei der Fülle des Bedeutenden persönlichem Ermessen weiter Spielraum bleiben; wer selbst früher eine solche Auswahl verbrochen hat, kann die ganze Qual des Auswählens nachempfinden. Aber wenn einmal (S. 257) die Stelle über Dichter- und Schriftstellerelend mit aufgenommen wurde — und sie mußte es auch meines Erachtens, weil sie, ganz abgesehen von ihrem sachlichen Wert, für die Person ganz besonders charakteristisch ist — durfte sie dann in dieser arg verstümmelten Gestalt wiedergegeben werden? Eine Stelle, wo jede Zeile Wert hat, im Original 3 Seiten, in der Auswahl 10 Zeilen und auch diese in ihrer Fassung kaum vor Mißverständnis sicher!

Solche Ausstellungen im einzelnen wird der Kenner noch mehr machen können, wenn auch die Mängel der Auswahl, die allerdings schwer ganz vermeidbar sind, selten so augenfällig zutage treten; es zeigt sich an solchen Stellen, daß es immer mißlich bleibt, den Geist des Genius mit dem Zollstock des Buchhändlers messen zu wollen. Aber doch! Betrachtet man das Buch im ganzen und großen, hält man die nötige Distanz, haftet man nicht am einzelnen und vergleicht ängstlich mit dem Original, so hat das Buch seine große Wirkung und seinen großen Wert. Dem, der Hebbel sonst noch nicht oder nur oberflächlich kennt, gibt es ein kräftiges und richtiges Bild des Lebens und der Persönlichkeit. Ein Fehler, der sonst bei solcher Auswahl leicht begangen wird, eine Verschönerung auf Kosten der Wahrheit, ist hier glücklich vermieden; wie Hebbel selbst sich nicht gescheut hat sich hinzustellen, wie er ist, ebensowenig die Auswahl. Das Bild ist nicht idealisiert, aber konzentriert, da Tagebücher und Briefwechsel ineinander verwoben sind und das mehr Zufällige und Vorübergehende des Lebens ausgelassen, das Wesentliche und Notwendige hervorgehoben ist. So treten in diesem „poetischen" Bilde auch für den, der Hebbel kennt, die Grundzüge der Persönlichkeit noch deutlicher hervor. Vor allem aber gehört dies Buch in die Hände der vielen, die gerade in diesem Jubiläumsjahr Hebbel kennen lernen wollen, besonders der Jugend, die das stürmische Kämpferleben und die dramatische Persönlichkeit des Dichters besonders anzieht. Es vermittelt den starken Eindruck eines ungemein reichen und tiefen Lebens,

es läßt den furchtbaren, aber schließlich siegreichen Kampf des Genius miterleben, es gibt genügendes Material zur Erfassung und zur vorläufigen Beurteilung des interessanten Hebbelproblems, es weckt wie die gute Übersetzung die Sehnsucht nach dem Original.

Ein Buch anderer Art ist das zweite. Es ist kein Lebensbuch, aus dem Leben und für das Leben, sondern es ist ein wissenschaftliches Buch, von der Wissenschaft und für die Wissenschaft: es ist eine selbständige Darstellung, die die zerstreuten Gedankenstrahlen der Tagebücher, Werke und des Briefwechsels zu der Einheit einer Welt- und Lebensanschauung zu vereinigen sucht. Zweifellos ist dies ein reizvolles Unternehmen „bei der verwirrenden Fülle der geistigen Spiegelungen, die den Leser der Tagebücher geradezu blendet", hier zu ordnen und zu konzentrieren, aber zu gleicher Zeit ein gefährliches. Denn der Ritter, welcher auszieht, um diesen Nibelungenhort zu heben, muß mehr besitzen als das Rüstzeug der Philosophie: nicht nur die genaue Kenntnis der Philosophen, die für Hebbel als Geleiter und Förderer seiner eigenen Gedankenentwicklung in Betracht kommen, wie vor allem Hegel, Schelling, Schopenhauer, ist nötig, auch das eigene philosophische Denken muß gewandt und lebendig sein, so daß aus der fremden Form der philosophische Gedanke erkannt und entwickelt werden kann, vor allem aber ist unentbehrlich das tiefe, kongeniale Verständnis für die besondere Eigenart des Dichters und Menschen, um die hier vorliegende Aufgabe überhaupt richtig zu erfassen. Wem diese letzte Fähigkeit mangelt, wer aus den Bemerkungen der Tagebücher insbesondere, die von Moment und Situation getragene persönliche Erlebnisse sind und vielfach dichterische Form gewonnen haben, abstrakte philosophische Gedanken machen, diese durch Konstruktion, Rekonstruktion und Hilfskonstruktion zu einem philosophischen System zurechtzimmern und dieses dann zur Probe an die lebendige Dichtung anlegen will, der darf sich nicht wundern, daß keine „freudige, erhebende Empfindung bei seiner Beschäftigung mit den Werken Friedrich Hebbels zurückgeblieben" und die Untersuchung resultatlos verlaufen ist. Das war das Schicksal der umfangreichen und fleißigen Untersuchung Arno Scheunerts, die 1903 unter dem Titel „Der Pantragismus als System der Weltanschauung und Ästhetik Friedrich Hebbels" erschienen ist. Sie hat, ausgesprochen oder nicht ausgesprochen, erwiesen, daß Hebbel ein selbständiger Denker ist, der in der Hauptsache aus eigenen Mitteln lebt, daß er aber, woran vorher auch kaum gezweifelt, kein System hat und daß es deshalb ein Unding ist, die einzelne Dichtung in das Prokrustesbett eines erfundenen Systems zwängen zu wollen; ein solches Unterfangen schlägt den Dichter und Menschen zu Boden, ohne dem Philosophen auf die Beine zu helfen.

Aber gerade dieser mißglückte Versuch hat zu erneutem Wagnis gereizt. In demselben Verlage wie Scheunerts Buch ist in diesem Jahr die Schrift von Paul Sickel erschienen. Um es gleich zu sagen, sie hat zu einem vollen Erfolg geführt. Denn Sickel bringt mit, was zu gutem Gelingen nötig ist: eindringende Kenntnis der philosophischen Systeme, von denen Sickel auch noch Spinoza und Fechner, Nietzsche und Schleiermacher gelegentlich heranzieht, volle Vertrautheit mit den Gedanken Hebbels und feines Verständnis für die besondere Eigenart des Dichters

und Menschen. Er kann deswegen die Aufgabe richtig stellen und durchführen: in bewußtem Gegensatz zu Scheunert verzichtet er darauf, ein System des Hebbelschen Denkens zu geben, sondern will durch seine Darstellung nur einen Beitrag „zum Verständnis dieser eigenartigen Dichterseele" liefern. Das aber ist ihm in vollem Maße gelungen. Nach einer Einleitung, in der die Grundzüge der geistigen Persönlichkeit gezeichnet werden, behandelt er in 10 Kapiteln die hauptsächlichen Fragen, die eine Lebens- und Weltanschauung konstituieren: I. Probleme der Erkenntnis, Wissen und Glauben, II. Metaphysische Grundüberzeugungen, III. Leib und Seele, IV. Fortdauer der Seele, V. Die Sprache, VI. Die Natur, VII. Grundfragen der Ethik, VIII. Das menschliche Leben (Sinn und Ziel, Freundschaft und Liebe, Mann und Weib), IX. Geschichtliche Entwicklung der Menschheit, X. Das höhere geistige Leben (Allgemeines, Religion, Philosophie, Kunst).

Es ist bewundernswert, wie Sickel es verstanden hat, in der anschaulichen Form den Gedanken zu erkennen, die überall zerstreuten Bemerkungen unter einem Gesichtspunkt zu vereinen, zu den Gedanken der Philosophen in Beziehung zu setzen und so das Bild einer einheitlichen Lebens- und Weltanschauung zu zeichnen, ohne doch dabei der naheliegenden Versuchung zu verfallen, der Einheit des Systems zu Liebe dem Leben Gewalt anzutun. So sehr er bemüht ist, die Einheit in den Grundzügen der Lebensanschauung zu erweisen, so wenig scheut er sich (S. 34, 177) in der richtigen Erkenntnis, daß das Leben eines reichen und tiefen Geistes den Widerspruch nicht nur verträgt, sondern notwendig einschließt und fordert, auch die Gegensätze in dieser Hagen- und Siegfriednatur zu betonen. So behalten Hebbels Gedanken auch in dieser philosophischen Bearbeitung etwas von der ursprünglichen Frische des Lebens, sie bleiben Ausdruck derselben, aber ewig wechselnden, lebendigen Persönlichkeit, die größer ist als der einzelne Gedanke und das Gedankensystem.

Von dem Reichtum des Inhalts dieses tief eindringenden Buches im Rahmen einer Anzeige einen annähernden Begriff zu geben, ist unmöglich. Im allgemeinen darf der Referent konstatieren, daß er mit der Art und den Resultaten der Untersuchung übereinstimmt, wenn er auch einzelnes stärker betont und anders begründet zu sehen gewünscht hätte. Das hängt aber mit einer grundsätzlichen Frage zusammen, die für die Entwicklung der ganzen Hebbelforschung von Bedeutung ist und die deshalb auch hier schwer umgangen werden kann: Das Bild der Welt- und Lebensanschauung Hebbels ist zusammengestellt „nach den Tagebüchern, Briefen und Werken des Dichters". Aber diese drei Quellen sind für die Untersuchung nicht gleichwertig; die Tagebücher beherrschen alles, die Werke treten zurück. Es erscheint mir fraglich, ob dies richtig ist. Jetzt stehen allerdings noch Tagebücher und Briefwechsel im Vordergrund des Interesses, sie haben ja auch ungemein reichen Stoff zum Verständnis des Menschen und Dichters gegeben. Aber der echte Dichter spricht zunächst und zumeist durch seine Werke; Hebbel selbst liebte, wenn er ihn auch gelegentlich gebrauchte, den Bänkelsängerstab nicht, und es gab doch eine Zeit, wo er allein durch seine Werke lebte, vielleicht auch wird es sie wieder geben. Und hat nicht, auch wenn es sich um das Verständnis des Menschen handelt, der Dichter, der „potenzierte Mensch", die größte Bedeutung? Hier scheint mir ein Mangel des Sickelschen Bildes zu

liegen: die Werke sind meines Erachtens nicht immer genügend herangezogen, genügend und richtig gewertet. Für beides will ich nur einige Beispiele anführen.

Das Zentrum der Weltanschauung Hebbels ist bekanntlich seine Auffassung von dem Verhältnis des Individuums zum Universum: Das Universum lebt durch Individualisierung, aber „alles Individuelle ist nur ein an dem Einen und Ewigen hervortretendes und von demselben unzertrennliches Farbenspiel". Der innerste Lebensdrang des Individuums ist es, sich als solches zu behaupten, die innerste Natur des Universums ist es, das entlassene Individuum, die vergängliche Form seiner Selbstoffenbarung, in seinen Schoß zurückzuziehen. So ist der notwendige und ewige Dualismus, der Widerspruch und Kampf der Welt gegeben, für Hebbel das tragische Gesetz des Lebens, die tragische Idee seiner Dichtung.

Zweifellos hat eine solche Weltanschauung einen starken, das Individuum drückenden, lebenverneinenden Zug des Pessimismus, aber der beherrschende Ausdruck in der geistigen Physiognomie Hebbels ist doch der das Individuum hebende, lebenbejahende „Energismus". Denn das Individuelle ist doch die Form des Lebens und alles Leben ist „heiliger Krieg". Dieses Doppelgesicht der tragischen Weltanschauung Hebbels wird häufig noch verkannt; um so erfreulicher ist es zu sehen, daß Sickel auf Grund seiner tief eindringenden Untersuchung den sogenannten Pessimismus Hebbels in seine Schranken zurückweist: S. 198 „Hebbel ist im ganzen genommen kein Pessimist, der Pessimismus ist in seinem Leben nur ein Element, das zudem in späteren Jahren mehr und mehr zurücktritt" und S. 225 „Hebbels Weltanschauung trägt trotz ihres herben Grundzuges doch im ganzen einen ähnlich hoffnungsfreudigen und optimistischen Charakter wie die Hegels". Es wäre doch auch zu merkwürdig, wenn dieselbe Persönlichkeit, deren Leben ein Kampf war, dem das gegen den Strom Schwimmen innerstes Bedürfnis der Natur war, dem es als die größte Torheit erschien, gebeugt ins Leben einzutreten, in Denken und Dichten die entgegengesetzte, eine wirklich pessimistische Lebensanschauung, wie Schopenhauer sie ausgebildet hat, angenommen und offenbart haben sollte. Dem widerstrebt einmal, wie das Sickel S. 134 auch angeführt hat, das starke, überstarke Persönlichkeitsgefühl Hebbels. Dem widerspricht ferner, was von Sickel nicht genügend herangezogen und betont ist, Hebbels Dichtung im einzelnen und im ganzen, insbesondere die dramatische. Die Devise des Lebens, „des heiligen Krieges", ist: „Trotze, so bleibt dir der Sieg" und „Wie du gekämpft und geduldet, sind dir die Götter verschuldet"; die Devise der tragischen Kunst ist: Verkehrt sie denn mit Tod und Schmerz, so tut sie's stiller Hoffnung voll, daß eben dadurch euer Herz wie nie von Leben schwellen soll. Am deutlichsten offenbart dies das konzentrierte Lebensbild, das Hebbelsche Drama selbst: Auf der einen Seite der volle Unwert des Individuums, das, schuldig oder unschuldig, im Kampf mit dem Allgemeinen zugrunde geht, auf der andern Seite der ganze Wert des Individuums, das in eben diesem Kampfe alle seine Kraft und Schönheit offenbart, der unendliche Wert des Lebens, der auf seinem Inhalt, nicht auf seinem Umfang beruht.

Die Dichtung Hebbels als der gesteigerte Ausdruck seiner Lebensanschauung scheint mir bei Sickel nicht genügend gewürdigt. Es ist mir auch fraglich, ob der Dichter im einzelnen immer richtig verstanden ist:

S. 28, 206, „nur der Proteus, d. h. der Dichter, ist frei von solcher Gebundenheit.“ Der Proteus ist nicht der Dichter, sondern das Leben selbst, die in der Fülle der Erscheinungen sich offenbarende Lebenskraft, vgl. in dem Gedicht die beiden letzten Zeilen: „Die fromme des Dichters nur ist's, die m i c h hält, Ihr geb i c h ein volles Empfinden der Welt.“

S. 134. „In Hebbels Drama ist das Weib durchaus passiv.“ Das paßt auf Genoveva; kaum auf Agnes Bernauer, schwerlich auf Maria Magdalena, sicher nicht auf Mariamne, Rhodope und vor allem Judith und Kriemhild.

S. 137. In Agnes Bernauer wird dem Staate „ohne Not ein schuldloses Menschenleben geopfert;“ nach Hebbels Sinn soll Agnes Bernauer als das „reinste Opfer erscheinen, das der N o t w e n d i g k e i t im Laufe aller Jahrhunderte gefallen ist“.

S. 139. „Albrecht gehört seine d. i. des Dichters innerste Zuneigung.“ Hebbel in dem Briefe an Uechtritz 14. Dezember 1854 erklärt: „Sie haben ganz recht, daß der Verfasser auf der Seite des alten Herzogs steht und zwar so entschieden, daß nur dieser ihn für den ganzen Gegenstand entzündet hat.“ Daß es den Anschein erwecken kann, Hebbel sympathisiere mit Albrecht, ist nur ein Beweis der Dichterkraft, die proteusartig in beide sich verwandelt und beide lebendig macht, Albrecht und Ernst.

S. 104. Die letzten Worte Meister Antons: „Ich verstehe die Welt nicht mehr“ können nicht als Beweis gelten, daß in Hebbels dramatischen Gestalten das Gewissen nicht sich rege; vielmehr gehört der „aller Dialektik unfähige“ Charakter zum Wesen des bürgerlichen Dramas.

S. 91 wird Kandaules das Opfer veralteter Vorurteile genannt, S. 223 von einem verhältnismäßig schlechten Zustand der Gesellschaft gesprochen, dem ein sittlich sehr hochstehendes Individuum (Kandaules) gegenübertrete. Hier ist, wie in Agnes Bernauer, das relative Recht des Individuums übertrieben, die Idee der Sitte ist vielmehr nach Hebbels eigenen Worten die alles bedingende und bindende Idee der Tragödie.

Hebbel ist überhaupt mehr „konservativ“, er ist ebenfalls religiöser „auch im gebräuchlichen Sinne“, als Sickel es darstellt; ferner glaube ich kaum, daß das intellektualistische Element in seiner Ethik eine solche Rolle spielt, vielmehr wird hier mehr von einem Fühlen als einem Erkennen geredet werden müssen.

Doch solche Abweichungen sind weniger wesentlich, sie können auch hier in dieser Anzeige, die ihr Maß schon überschritten hat, nicht erörtert werden. Sie werden geringer werden, wenn man bei der Konstruktion des Gesamtbildes von Hebbels Persönlichkeit die Periode der Reife in gleicher Weise berücksichtigt wie die des Werdens und die Werke neben und über den Tagebüchern an die ihnen gebührende Stelle setzt. Erst wenn die Werke als höchste Offenbarungen des Menschen angesehen und gewürdigt werden, wird das Bild der Persönlichkeit ganz richtig gestellt werden können. Dies hindert aber nicht anzuerkennen, daß das Buch von Sickel eine äußerst wertvolle Bereicherung der Hebbelliteratur ist; ja ich stehe nicht an, es, was die Darstellung der Gedanken Hebbels angeht, für das wertvollste zu erklären.

Glückstadt. J o h a n n e s K r u m m.

Der Rückgang der Schulleistungen und der sogenannte Extemporale-Erlaß.

In bemerkernswerter Weise wird die in letzter Zeit mehrfach erörterte Frage nach dem Rückgang der Leistungen der höheren Schulen von E. Schwarz behandelt*). Es bedarf keiner Begründung, daß diese Frage von der größten Wichtigkeit für den höheren Lehrerstand ist, und daß wir das größte Interesse an einer gründlichen Untersuchung dieser Frage haben. Diejenigen erweisen daher dem Stande und dem höheren Schulwesen einen schlechten Dienst, die in dem Bewußtsein eigener Vollkommenheit über diese Frage zur Tagesordnung übergehen zu können glauben. Angesichts der sich mehrenden Stimmen aus den Kreisen der Hochschulprofessoren, die, sofern ihnen Erfahrungen einer längeren Reihe von Jahren zur Seite stehen, doch das berufenste Urteil in dieser Frage haben, wird man seine Augen vor der von dieser Seite festgestellten Tatsache nicht mehr verschließen können. E. Schwarz bespricht in seinem Aufsatz nur die beiden Äußerungen, die wohl am meisten Aufsehen gemacht haben, die von Hillebrandt**) und von Bernheim***). Die Zeugnisse ließen sich mehren, und zwar sind sie nicht bloß auf Vertreter der philosophischen Fakultät beschränkt, sondern auch aus andern Fakultäten, wie z. B. der juristischen ertönt dasselbe Lied von der Verschlechterung des akademischen Nachwuchses. Dadurch gewinnt die Frage eine allgemeinere, man kann sagen nationale Bedeutung, und für unsern Stand sowohl wie für die Unterrichtsverwaltung wird die Verpflichtung, der leider nicht mehr wegzuleugnenden Tatsache die größte Aufmerksamkeit zuzuwenden, erheblich verstärkt.

Fragen wir nun nach den Ursachen dieser Erscheinung, so liegt es nahe, zunächst an die wissenschaftliche und praktische Ausbildung des Lehrernachwuchses zu denken. Nun haben sich aber die Formen des Universitätsunterrichts seit Jahrzehnten nicht geändert; und insofern ist wohl eher eine Wendung zum Bessern eingetreten, als die Zahl derjenigen Dozenten, die den praktischen Bedürfnissen der künftigen Oberlehrer im Gegenstand und in der Gestaltung der Vorlesungen einige vorsichtige Zugeständnisse machen, eher größer denn geringer als früher ist. Allerdings hat in letzter Zeit die Ausbildung der jungen Philologen durch den ganz unvernünftigen Zudrang zu den philosophischen Fakultäten gelitten; auch haben die günstigen Anstellungsaussichten im Lehrerberuf viele ungeeignete Elemente dem philologischen Studium zugeführt. Aber da dies eine vorübergehende Erscheinung ist, und in diesem Winter — wenigstens auf den preußischen Universitäten — schon wieder die rückläufige Bewegung eingesetzt hat, so kann dieser Punkt außer Betracht bleiben. Eine andere Frage ist aber, ob die heutige Organisation der philosophischen Fakultäten den Anforderungen, die an die Vorbildung der Oberlehrer zu stellen sind, genügt. R. Lehmann, der diese Frage in interessanter und maßvoller Form behandelt,†) kommt zu einem verneinenden Urteil, weil der

*) N. Jahrb. II. 1913, 1. Heft.
**) Schles. Zeitung vom 4. Nov. 1911.
***) Vortrag in der Münchener Versammlung der Ges. f. Hochschulpädagogik, 1911.
†) N. Jahrb. II, 1913, 1. Heft.

Universitätsunterricht einseitige Fachbildung gebe und es an einer philosophischen Durchdringung des Stoffes fehlen lasse, von der er sich die Erweckung des Verständnisses für pädagogische Fragen verspricht. Durchaus berechtigt ist seine Forderung nach der Schaffung von Ordinariaten für Pädagogik an allen Universitäten. Ob aber die von ihm befürwortete Scheidung in der Ausbildung von Fachgelehrten und künftigen Lehrern durchführbar ist, muß fraglich erscheinen. Jedenfalls ist die Frage, ob nicht die Erziehungs- und Unterrichtslehre in dem akademischen Bildungsgang des jungen Philologen eine feste Stelle verdient, der größten Beachtung wert.

Während sich also in der Art der wissenschaftlichen Vorbildung der Oberlehrer seit langer Zeit nichts geändert hat, ist die wichtigste Vorbedingung für den Eintritt in das höhere Lehramt, die Staatsprüfung, vor 14 Jahren neu geregelt. Daß durch diese Neuordnung die Prüfung sehr viel schwieriger geworden ist, wie der Herr Kultusminister in seiner Herrenhausrede vom 21. Mai 1912 gesagt hat, wird man nicht zugeben können. Man könnte im Gegenteil in bezug auf das äußere Maß der Anforderungen eher ein Minus feststellen; denn während früher ein Oberlehrerzeugnis nur durch 3 Fakultäten für alle Klassen oder 2 für alle und 2 für die mittleren erworben wurde, genügt jetzt ein Fach für alle Klassen und 2 für die mittleren. Allerdings ist der Fortfall des Lehrerzeugnisses, für das die Anforderungen natürlich geringer waren, und die Vereinfachung des ganzen Zeugniswesens ein erheblicher Fortschritt; und so wenig sich früher strebsame Kandidaten mit dem Lehrerzeugnis, das ja auch zur Anstellung berechtigte, begnügten, werden sie sich heute auf die Mindestforderungen beschränken. Es scheint mir aber doch, daß sich ein sehr erheblicher Teil an diesem Mindestmaß genügen läßt; und dieses ist zweifellos etwas dürftig, besonders wenn man bedenkt, daß es bei der Erteilung der Fakultas für die zweite Stufe mitunter nicht so genau genommen wird. Es kommt hinzu, daß die ziemlich weitgehende Freiheit in der Kombination von Fächern häufig zu Verbindungen führt, die eine den Fakultäten entsprechende Verwendung der Kandidaten im Schuldienst technisch äußerst schwierig gestalten oder geradezu unmöglich machen. Sollte es da nicht angebracht sein, einer Revision der Prüfungsordnung näher zu treten in dem Sinne einer maßvollen Verstärkung der Mindestforderungen und einer Einschränkung der Kombinationsmöglichkeiten? Auch der schon von mehreren Seiten gemachte und von R. Lehmann (a. a. O. S. 10) aufgenommene Vorschlag, die allgemeine Prüfung im Deutschen und in der Religion fallen zu lassen, verdient Beachtung in diesem Zusammenhang, weil dadurch die Steigerung der Anforderungen für die Fachprüfung zum Teil wieder ausgeglichen werden könnte. Im übrigen ist von einer mäßigen Erschwerung der Staatsprüfung nur eine günstige Wirkung auf die Auslese des Lehrernachwuchses zu erwarten, unter anderem auch deshalb, weil dadurch die Zeit des akademischen Studiums etwas verlängert werden würde. Dann würde es auch wohl gelingen, die solange vergeblich von unserem Stande vertretene Forderung durchzusetzen, das in der Praxis kaum noch vorkommende Triennium fallen zu lassen und die Zeit des philologischen Studiums auf 8 Semester festzusetzen.

Von der wissenschaftlichen Vorbildung der Kandidaten kommen wir zur praktischen. Mit vollem Recht vertritt hier R. Lehmann (a. a. O. S. 6) den Standpunkt,

daß sie nicht Sache der Universitäten ist, sondern daß sie nur durch die Gymnasialseminare in zweckmäßiger Weise geleistet werden kann. Ob sie aber in Preußen wirklich in mustergültiger Weise geregelt ist, und ob „alle Beteiligten, Verwaltung und Lehrkörper, sich die erdenklichste Mühe geben, die Kandidaten aufs sorgfältigste ins Amt einzuführen", wie E. Schwarz (a. a. O. S. 14 u. 17) als selbstverständlich voraussetzt, ist doch noch sehr die Frage. Die ministerielle Ausbildungsordnung vom Jahre 1908 ist sehr allgemein gehalten und überläßt die praktische Durchführung der in ihr enthaltenen Grundsätze vollständig den Seminarleitern. So wenig deren Eifer für die Lösung der ihnen obliegenden wichtigen Aufgabe bestritten werden kann, so darf doch billig bezweifelt werden, ob überall der richtige Weg in der für das Hospitieren und die eigenen Lehrversuche der Kandidaten gegebenen Anordnungen sowie in der Gestaltung der Seminarsitzungen und der Wahl der Aufgaben für die Seminararbeiten eingeschlagen wird. Es wäre dringend wünschenswert, daß die seit mehr als 20 Jahren an einer großen Zahl von preußischen Seminaren gemachten Erfahrungen von der Unterrichtsverwaltung in irgend einer Form gesammelt und für die Allgemeinheit nutzbar gemacht würden. Die seit 1908 stattfindenden Versammlungen der Seminarleiter erscheinen als ein vielversprechender Anfang; doch müßten solche Versammlungen in größeren Zwischenräumen auch für den Bereich der ganzen Monarchie stattfinden.*) Im Gegensatz zu E. Schwarz glaube ich daß gerade für die praktische Ausbildung der Kandidaten von seiten a l l e r Beteiligten noch recht viel geschehen könnte. Denn wenn in unserer methodisch so fortgeschrittenen Schulgegenwart immer noch, wie jede Anstaltsrevision und jede Abiturientenprüfung zeigt, häufig methodische Fehler gemacht werden, so ist das zum Teil jedenfalls auf mangelhafte Schulung im Vorbereitungsdienst zurückzuführen.

Freilich sind wir nicht der Ansicht, daß aus den beiden Jahren des Vorbereitungsdienstes gleich ein vollkommener und in allen Sätteln gerechter Lehrer hervor gehen soll. Dazu ist die Probezeit zu kurz, und die Aufgabe des Lehrberufs zu groß. Der junge Lehrer muß vielmehr unablässig an seiner didaktischen und pädagogischen Vervollkommnung arbeiten und darf dabei auch seine wissenschaftliche Fortbildung nicht außer acht lassen, wenn er seiner Aufgabe voll genügen will. So groß aber die Fortschritte auch sind, die in den letzten Jahrzehnten in der Methodik der Lehrfächer gemacht sind, so darf man sich von der Methode doch nicht zu viel versprechen. Auf keinen Fall kann sie das leisten, was Schwarz von ihr behauptet (a. a. O. S. 17), daß mit ihrer Hilfe auch die Schwachen und Schwächsten mitkommen und aufsteigen. Denn die Kunst des Lehrers kann niemals, und wenn sie noch so hoch entwickelt ist, die Mängel der natürlichen Anlagen auf seiten der Schüler ausgleichen. Außerdem scheint mir aber Schwarz die methodische Kunst des Lehrers zu oberflächlich aufzufassen, wenn sie n u r dazu dienen soll, den Lehrstoff für die Schüler mundgerecht und leicht verdaulich zu machen. Die Methode besteht eben nicht nur aus gewissen didaktischen Regeln und Kunstgriffen, die nur erlernt zu werden brauchen, um einen vollkommenen Lehrer auszumachen — das ist die Auffassung, die in den Kreisen der seminaristisch gebildeten Lehrer

*) Geschieht meines Wissens schon. Mtth.

herrscht —, sondern sie bedeutet zugleich eine gewisse philosophische Durchdringung und Zusammenfassung des Stoffes nach bestimmten Gesichtspunkten oder höheren Einheiten, deren Erarbeitung in erster Linie Sache eines methodisch durchgebildeten Unterrichtsverfahrens ist, und zwar nicht allein auf den oberen Klassen. Wenn so einerseits die Methode zweifellos die Aneignung des Stoffes für die Schüler erleichtert, so dient sie doch andererseits gerade zur Vertiefung des Unterrichts und stellt das Auffassungsvermögen und die Konzentrationsfähigkeit der Schüler vor besondere Aufgaben, an deren Lösung sich gerade die Geister scheiden. Der Methode ist es also zu danken, wenn der Unterricht die Schüler heute mehr als früher zu selbständigem Denken anregt und weniger Buchwissen als Ausbildung der geistigen Fähigkeiten anstrebt. Wenn aber die Wirkung der Methode wirklich die wäre, die Schwarz ihr zuschreibt (a. a. O. S. 17), so müßte man die von ihm selbst gerühmten methodischen Fortschritte bedauern und eine Rückkehr zu der guten, alten „methodenlosen" Zeit wünschen.

Ferner macht Schwarz für den Rückgang der Leistungen das Verhalten der vorgesetzten Behörden gegenüber einem größeren Prozentsatz mangelhafter Zensuren verantwortlich (a. a. O. S. 18). Um dies zu erweisen, führt er aus, daß die Buchung der Prädikate der Klassenarbeiten in besonderen Listen, die der Kontrolle der vorgesetzten Behörden dienten, die Lehrer zur Stellung leichter Aufgaben veranlaßt habe, um günstige Ergebnisse zu erziehen. Es ist ohne weiteres zuzugeben, daß solche Listen, wo sie geführt werden, durchaus geeignet sind, eine derartige Wirkung auszuüben. Nun sind diese Listen aber, wenn sie auch viel verbreitet waren und es noch sein mögen, keine allgemeine und verbindliche Einrichtung; weder gibt es eine ministerielle Verfügung über die Führung solcher Listen noch enthält die 1910 erschienene Dienstanweisung für die Direktoren und Lehrer an den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend darüber etwas; und es hat stets Anstalten gegeben, die von solchen Listen nichts wußten. Verlieren dadurch schon die Folgerungen, die Schwarz an diese Einrichtung knüpft, an Bedeutung, so wird diese noch weiter abgeschwächt durch die Erwägung, daß diese Listen vermutlich jetzt nach der Neuordnung der Klassenarbeiten durch den sogen. Extemporale-Erlaß allmählich ganz in Wegfall kommen werden,*) da die Zahl der zu zensierenden Arbeiten so stark herabgesetzt ist, und keine festen Termine mehr für ihre Anfertigung bestehen. Die Behörde würde sich ja selbst widersprechen, wenn sie die Ergebnisse dieser Arbeiten, deren Bedeutnug sie selbst in dem erwähnten Erlaß so nachdrücklich herabgemindert hat, in solchen Listen verewigt und diese zur steten Kontrolle bereit gehalten wissen wollte. Auch ist in dem Erlaß von einer Buchung der Prädikate der Prüfungsarbeiten mit keinem Worte die Rede; die von J. Baar aufgestellten Leitsätze**), auf die sich Schwarz beruft (a. a. O. S. 19), sind natürlich nicht maßgebend.

Überhaupt kann nicht zugegeben werden, daß die Neuordnung der schriftlichen Arbeiten geeignet ist, einen weiteren Rückgang der Schulleistungen herbeizuführen. Es war freilich verständlich, daß der Extemporale-Erlaß bei seinem

*) Das möchte man auch schließen aus der Kritik, die Reinhardt (Die schriftlichen Arbeiten, S. 24) an diese Einrichtung knüpft.

**) Korrespondenzblatt 1911, Nr. 47.

Erscheinen zunächst diese Befürchtung bei der großen Mehrzahl der Lehrer hervorrief und deshalb auch auf heftigen Widerspruch stieß. Vielen mag er auch unbequem erschienen sein, weil er einen tiefen Eingriff in alte Arbeitsgewohnheiten darstellte und zur Gewöhnung an neue Unterrichtsformen zwang. Nachdem man aber jetzt länger als ein Jahr Gelegenheit gehabt hat, die Bestimmungen des Erlasses in die Praxis zu übersetzen und in der Lage ist, seine Wirkungen zu übersehen, sollte eine ruhigere Beurteilung Platz greifen; um so mehr, als der Erlaß nachträglich in der Reinhardtschen Schrift*) eine Begründung erhalten hat, wie man sie sich lichtvoller und überzeugender gar nicht wünschen kann. Auch hat ja der am schärfsten angegriffene Punkt von der Nichtzensierung der Probearbeiten durch den Herrn Minister im Abgeordnetenhaus (Rede vom 22. April 1912) eine Auslegung erfahren, die geeignet ist, die Gemüter zu beruhigen. Und noch weiter kommt Reinhardt den Lehrern entgegen, wenn er sagt, daß diese „Bestimmung selbstverständlich nur für normale Verhältnisse gelten kann" (a. a. O. S 81). Wenn also eine Klasse durch besondere Umstände ungünstig zusammengesetzt ist, so kann von dieser Bestimmung überhaupt abgesehen werden. Im übrigen wird man ihr aber die Berechtigung nicht absprechen können. Denn es war kein normaler Zustand, wenn früher oft manche Klassen in einzelnen Fächern regelmäßig 50 oder mehr Prozent mangelhafter Klassenarbeiten aufwiesen. Die Folge war dann, da man ja doch nicht alle diese Schüler zu Ostern sitzen lassen konnte, daß das Zeugnisprädikat „genügend, schriftlich geringer" ganz außerordentlich beliebt wurde, das ja eigentlich schon in seiner häufigen Wiederholung das Eingeständnis des Lehrers enthielt, daß es mit den schriftlichen Arbeiten nicht recht stimmte. Denn ein solcher durchgehender Widerspruch der mündlichen und schriftlichen Leistungen kann sich doch nur daraus erklären, daß entweder die schriftlichen Übungen in nicht genügender Zahl oder nicht zweckmäßig betrieben waren, oder daß die Anforderungen der Prüfungsarbeiten die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Schüler überstiegen. Derartige Ergebnisse auf die Unfähigkeit der Schüler zu schieben, geht beim besten Willen nicht an, da ja viele von denen, die bei den schriftlichen Arbeiten in der Regel versagten, in den mündlichen Leistungen eine durchaus genügende Sicherheit an den Tag legten. Wer objektiv urteilt und die Schuld nicht immer beim andern sucht, wird dem Herrn Minister entschieden recht geben müssen, wenn er in Fällen, wo mehr als die Hälfte der Schüler in einer schriftlichen Arbeit nicht Genügendes leistet, in erster Linie den Lehrer verantwortlich macht. Es kann in Wirklichkeit keinem Zweifel unterliegen, daß früher sehr häufig Mißgriffe in der Stellung der Klassenarbeiten vorgekommen sind. Allerdings lag dies nicht allein am Lehrer, sondern, wie ja auch Reinhardt zugibt (a. a. O. S. 35), an dem ganzen System, durch das der Lehrer gezwungen wurde, in einer bestimmten Woche oder gar an einem festgesetzten Tage eine Prüfungsarbeit anfertigen zu lassen, ohne Rücksicht darauf, ob ein genügender grammatischer Stoff aus der letzten Zeit zur Verfügung stand, oder ob er ausreichend durchgearbeitet und eingeübt war. Das führte denn vielfach dazu, einen solchen Stoff künstlich aus dem Stegreif zu gewinnen, indem man einen früher behandelten grammatischen Stoff oder ein

*) Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1912.

Stück aus der Schriftstellerlektüre als Gegenstand der Arbeit wählte und den Schülern zur Vorbereitung angab, ein Verfahren, das Reinhardt mit vollem Recht mißbilligt (a. a. O. S. 33 f.). Denn solche Arbeiten fielen natürlich aus dem Rahmen des grammatischen Unterrichts einigermaßen heraus, während sie doch gerade aus ihm herauswachsen sollen.

Ist nun die Neuordnung der schriftlichen Arbeiten geeignet, die Mängel des alten Systems zu beseitigen? Bei vorurteilsloser Prüfung und freier Auslegung des Erlasses, wobei der Reinhardtsche Kommentar erhebliche Hilfe leistet, wird man die Frage bejahen müssen. Denn die Ursachen dieser Mängel, die in der unzureichenden schriftlichen Übung der Schüler und in dem Zwang der zeitlich festgelegten Prüfungsarbeiten bestanden, werden durch die Einführung der regelmäßigen schriftlichen Übungen und die Freiheit in der Ansetzung der zahlenmäßig stark beschränkten Prüfungsarbeiten beseitigt. Daß letztere ihre alte Bedeutung für das Zeugnisprädikat zum guten Teil eingebüßt haben, wird man nicht als Nachteil werten können; denn zweifellos haben bisher die Klassenarbeiten manchen Lehrern einen etwas einseitigen Maßstab für ihr Urteil geliefert. Auch wird es sicher von vielen Seiten mit Freuden begrüßt werden, daß die hier und da freilich überschätzte Extemporaleangst der Schüler, die ihre Wirkung auch auf das Elternhaus erstreckte, durch das Verbot der vorherigen Ankündigung beseitigt ist. Wichtiger ist, daß diese Bestimmung für den Lehrer den unabweisbaren Zwang enthält, die Prüfungsarbeiten aus dem ganzen Unterricht hervorwachsen zu lassen, und sie zu den regelmäßig vorgenommenen schriftlichen Übungen in nahe Beziehung zu setzen; sie sollen sich ja von diesen nur durch die größere Länge und den größeren Umfang des verarbeiteten Stoffgebietes unterscheiden (vgl. auch Reinhardt, a. a. O. S. 79 ff.). Diese selbst aber sind durch den Erlaß als ein neues, sehr wichtiges didaktisches Mittel eingeführt worden, das bestimmt ist, zum Rückgrat des ganzen Unterrichts zu werden, wenigstens was alle schriftlichen Übungen angeht. Was Reinhardt S. 56ff. zu ihrer Begründung und Empfehlung sagt, ist so vortrefflich, daß hier ein einfacher Hinweis auf diesen Abschnitt seiner Schrift genügt. Nur in einem Punkt soll das dort Gesagte noch ergänzt werden. Diese regelmäßig anzustellenden schriftlichen Übungen sind nämlich geeignet, auf den ganzen Betrieb des grammatischen Unterrichts günstig einzuwirken. Dieser Betrieb hat, wie wir uns ruhig eingestehen wollen — wenigstens in den alten Sprachen — sehr gelitten unter zu starker Benutzung des Übungsbuches zum mündlichen Übersetzen der Schüler, wenn es auch stets Lehrer gegeben hat, die ihren Unterricht freier und selbständiger gestaltet haben. So wenig der Wert solcher mündlicher Übersetzungsübungen hier geleugnet werden soll, so ist doch soviel sicher, daß sie nicht geeignet sind, die Teilnahme und die Mitarbeit der ganzen Klasse für eine längere Zeit rege zu erhalten. Ein Unterricht, in dem von diesem Mittel regelmäßig ausgiebiger Gebrauch gemacht wird, muß schließlich öde und langweilig werden und kann keine rechten Früchte tragen. Das ist jetzt durch die möglichst in jeder grammatischen Unterrichtsstunde vorzunehmenden schriftlichen Übungen unmöglich geworden aus dem einfachen Grunde, weil die Zeit dazu nicht mehr vorhanden ist; denn wenn die Hausaufgabe kontrolliert ist, der neue Stoff durchgenommen und mündlich eingeübt und gleich daran die schriftliche Übung geschlossen ist, so wird in den

meisten Fällen die Kurzstunde abgelaufen sein; ja häufig wird es sogar nötig sein, die schriftliche Übung auf die folgende Stunde zu verschieben, was meines Erachtens auch kein Schaden ist. Natürlich wird man auch jetzt noch zuweilen die Schüler zum Übungsbuch greifen lassen, besonders wenn am Schluß der Stunde die Zeit nicht mehr reicht, um eine schriftliche Übung vornehmen zu lassen. Aber seine herrschende Stellung im Unterricht hat es verloren. Es mag Lehrer geben, die das bedauern und darin einen Nachteil der Neuordnung erblicken. In Wahrheit ist es ein ungeheurer Vorteil; denn der grammatische Unterricht hat durch die verminderte Benutzung des Übungsbuches sehr viel an Frische und allgemeiner Teilnahme der Schüler gewonnen, und die einzelne Stunde kann viel mehr ausgenutzt werden, da jetzt alle Schüler stets zur Mitarbeit gezwungen sind und sich nicht gehen lassen können. So kann also der vielgeschmähte Erlaß, wenn er richtig verstanden und seinem Geiste nach ausgeführt wird, die segensreichsten Folgen für den Betrieb des grammatischen Unterrichts haben und damit seinerseits dazu beitragen, die nach berufenem Urteil im Sinken begriffenen Leistungen der höheren Schulen wieder zu heben.

Cöln. George Rindfleisch.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Straßburg, Tübingen und Würzburg im Winter-Semester 1912/13.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Winter-Semester 1912/13 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Winter-Semester 1912/13 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1405 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	1367
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	31
„ „ „ „ Oberrealschule . . .	7

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 856 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	854
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	2

c) in der Juristischen Fakultät 4294 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums	3380
„ „ „ „ Realgymnasiums . .	637
„ „ „ „ Oberrealschule . . .	277

d) in der Medizinischen Fakultät 7017 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	5223
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	1177
„ „ „	„ Oberrealschule . . .	617

e) in der Philosophischen Fakultät 9314 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	5558
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	2067
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	1689

Hiervon studierten:

1. Philosophie 852 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	603
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	173
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	76

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 2020 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	1715
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	194
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	111

3. Neuere Philologie*) 1861 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	904
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	583
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	374

4. Geschichte*) 604 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	417
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	132
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	55

5. Mathematik und Naturwissenschaften 3255 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	1487
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	828
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	940

6. Sonstige Studienfächer 722 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	432
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	157
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	133

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 167 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines	Gymnasiums	152
„ „ „	„ Realgymnasiums . .	10
„ „ „	einer Oberrealschule . . .	5

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

b) in der Katholisch-theologischen Fakultät 188 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 187
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1

c) in der Juristischen Fakultät 518 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 406
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 63
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 49

d) in der Medizinischen Fakultät 699 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 509
„ „ „ „ Realgymasiums . . 87
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 103

e) in der Philosophischen Fakultät 762 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 491
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 135
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 136

Hiervon studierten:

1. Philosophie 145 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 116
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 17
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 12

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 147 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 117
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 19
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 11

3. Neuere Philologie*) 138 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 77
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 26
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 35

4. Geschichte*) 37 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 20
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 11
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 6

5. Mathematik und Naturwissenschaften 234 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 128
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 42
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 64

6. Sonstige Studienfächer 61 und zwar:

auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 33
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 20
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 8

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

II. Programmabhandlungen. Ostern 1912.

Mathematik.

E. Grimsehl, Das französische Schulwesen mit besonderer Berücksichtigung des mathematischen und des physikalischen Unterrichtes. Oberrealschule auf der Uhlenhorst Hamburg. Progr.-No. 1060.

Wir sind zwar über die mathematischen und physikalischen Lehrpläne der höheren Schulen in Frankreich durch gründliche Darstellungen recht gut unterrichtet. Trotzdem sind solche frisch und persönlich geschriebenen Berichte über das, was der Verfasser selbst gesehen und gehört hat, keineswegs überflüssig. Sie ergänzen wirksam, was der tote Buchstabe der Lehrpläne und Lehrbücher sagt, ja sie machen das Bild erst vollständig, indem sie auf Dinge eingehen, die dem berichterstattenden Franzosen als selbstverständlich gelten. Natürlich steht der Vergleich mit deutschen Einrichtungen überall im Vordergrund. Ich empfehle als Gegenstück die kleine Schrift von Marotte, in der der Franzose unsere deutschen Verhältnisse im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht behandelt. — Eine Kenntnis des französischen Schulwesens ist deswegen so nützlich, weil es uns vor der Anschauung bewahrt, daß alles bei uns bereits zum besten bestellt wäre, ebenso aber auch davor, alles Heil im Ausland zu sehen. Wir sollen gewiß nicht alles von Frankreich annehmen, besonders in der Methodik sind wir ihnen in manchen Dingen voraus. Aber wir haben Wichtiges von ihnen gelernt. Ist doch einer der wichtigsten Gedanken der mathematischen Reformbewegung, die Betonung der graphischen Darstellung von den mittleren Klassen an, aus Frankreich zu uns gekommen.

H. Rühlmann, Das Schriftliche im mathematischen und physikalischen Unterricht. Städtische Oberrealschule Halle a. S. Progr.-No. 374.

Th. Hoffmann, Über fehlerhafte mathematische Ausdrucksweise. Realgymnasium mit Realschule Zwickau. Progr.-No. 798.

Der Verfasser der ersten Abhandlung unterscheidet Arbeiten zur Einübung und Leistungsarbeiten. Arbeiten zur Einübung sollen die täglichen häuslichen Arbeiten sein, sie sollen aber auch im Klassenbetrieb nicht fehlen. Bei den Leistungsarbeiten werden Arbeiten zur Prüfung des Könnens unterschieden von denen zur Prüfung des Wissens. Bei den letzteren handelt es sich nur um einfache Repro-

duktion, daher sind die Aufgaben eng an die im Unterricht behandelten anzuschliessen. Die Arbeiten zur Prüfung des Könnens werden dagegen dem Schüler gänzlich neue Probleme vorlegen. Der Verfasser untersucht den Einfluß, den die Verfolgung der Reformbestrebungen mit einer stärkeren Betonung graphischer Darstellungen im arithmetischen und der anschaulichen Elemente im geometrischen Unterricht auf das „Schriftliche" ausübt. Leider konnte der Verfasser auf den Extemporaleerlaß nur am Schluß mit einer kleinen Bemerkung eingehen. Der Meinung, daß es sich bei den „Übungsarbeiten" des Erlasses nicht um Übungsarbeiten im Sinne des Verfassers, sondern immer um Leistungsarbeiten handelt, möchte ich nicht unbedingt zustimmen. Eine solche Einschränkung des Begriffes der „Übungsarbeiten" müßte die mancherlei Schwierigkeiten, die der Erlaß für den mathematischen Unterricht mit sich bringt, noch vermehren.

Hoffmann gibt eine übersichtliche Zusammenstellung der zahlreichen Veröffentlichungen, die sich in den älteren Jahrgängen der Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht über „Inkorrektheiten in der mathematischen Ausdrucksweise" — so lautete der Titel einer ständigen Rubrik der genannten Zeitschrift — finden. Wer die Hoffmannsche Zeitschrift von ihrem ersten, 1870 erschienenen Bande an kennt und häufig durchblättert hat, der wird immer wieder mit Interesse an den lebhaften Diskussionen über mathematische Ausdrucksweise teilgenommen haben. War auch der Ton dieser Auseinandersetzungen vielfach nicht gerade sanft, er war doch wirksam. Ich glaube nicht, daß der Verfasser der vorliegenden Abhandlungen mit seinen Befürchtungen recht hat, daß das Interesse an solchen Fragen geschwunden sei, wenn auch jene Rubrik in der alten Hoffmannschen Zeitschrift seit langem eingeschlafen ist. Ich möchte nur zum Beweis des Gegenteiles auf Veröffentlichungen von Buchrucker (Math.-Nat. Blätter 1909, S. 165) und Schlesinger (Programm 1904 No. 67) hinweisen.

Unter den Fragen, die der Verfasser behandelt, finden sich zunächst solche der Ausdrucksweise: Heißt es „sich schneiden" oder „einander schneiden", zieht man „die" Parallele oder „eine" Parallele durch einen Punkt zu einer Geraden? Wird der Kreis „gezogen", „geschlagen" oder „beschrieben"? Heißt es umbeschriebener oder umgeschriebener Kreis? Daneben werden aber auch stoffliche Fragen berührt. Ich nenne die Definition des Winkels, den Begriff der Richtung, die Bezeichnung der Winkel an zwei Geraden, die von einer dritten geschnitten werden usf. Man kann dem Verfasser dankbar sein für seine Arbeit, durch die er die über viele zum Teil im Buchhandel vergriffenen Bände verstreuten Äußerungen aus älterer Zeit der mathematischen Jugend wieder zugänglich gemacht hat.

K. Schmalz, Schulmathematik in Tabellen. Joachimsthalsches Gymnasium Berlin. Progr.-No. 69 b.

W. Reichel, Der mathematische Gedächtnisstoff. Für die Unterstufe des Realgymnasiums zusammengestellt. Realprogymnasium Sprottau. Progr.-No. 311.

Schüler legen sich oft für Wiederholungen, zumal vor dem Abiturium, Lehrstofftabellen in der Weise an, daß sie den Aufbau und Zusammenhang des Ganzen in Stichworten im knappsten Telegrammstil kennzeichnen. Manche Fusch- oder

Mogelzettel oder wie man sonst sie nennen will, sind in dieser Weise angefertigt. So verwerflich ihre Benutzung, so nützlich ist oft die Herstellung dieser Übersichten, zumal für intelligente Schüler. Der Sache nach deckt sich damit die vorliegende Tabellenmathematik. Man kann den Gedanken durchaus nicht so ohne weiteres ablehnen, wie vielleicht einige zu tun geneigt sind. Man wird ihnen in einigem recht geben: An die Stelle gedanklicher Auffassung wird vielfach das visuelle Gedächtnis treten; die Ausdrucksweise im Telegrammstil wird leicht auch auf den Unterricht übertragen. — Aber davon abgesehen können solche Übersichtstabellen für Lehrer und Schüler gleich nützlich sein. Eine große Gefahr ist freilich die, daß die vorliegende Schrift für mehr als ein Beispiel angesehen wird. Wenn man als Lehrer die Anlage solcher Tabellen in den Unterricht übernehmen will, so wird man ihnen kein stereotypes Gepräge geben dürfen. Die Tabellen werden, wie der Unterricht bei verschiedenen Lehrern und bei demselben Lehrer in verschiedenen Jahren, verschieden ausfallen. Wichtiger aber scheint mir ein anderes Bedenken. Man darf nach meiner Meinung den Schülern solche Tabellen nicht fertig in die Hand geben; wie die Zeichnungen an der Wandtafel sollten solche Tabellen allmählich aus dem Unterrichte in engster Fühlungnahme mit den Schülern selbst herauswachsen.

Reichel gibt eine Zusammenstellung des mathematischen Gedächtnisstoffes der Unterstufe eines Realgymnasiums, wobei die Wichtigkeit der einzelnen Sätze durch den Druck hervorgehoben ist. Aus der Planimetrie sind etwa 60 Sätze und dazu etwa 20 Erklärungen angegeben, meiner Ansicht nach immer noch reichlich viel Gedächtnisstoff. Sicherlich ist die Aufstellung eines solchen Kanons von Sätzen für die einzelnen Anstalten geradezu notwendig, damit bei Lehrerwechsel jedenfalls das Minimum des durchgenommenen Lehrstoffes für jede Klasse bekannt ist. Ich glaube aber, daß es empfehlenswerter ist, die betreffenden, von der Fachkonferenz auszuwählenden Sätze im eingeführten Lehrbuch oder Leitfaden anstreichen zu lassen. Eine Loslösung der Beweise von den Sätzen ist nicht ungefährlich. Ich muß dabei immer an die alten Euklidausgaben denken, die nur die Sätze der Elemente zusammenstellten, auf Beweise aber verzichteten.

Auf die planimetrischen Sätze folgen 231 Konstruktionsaufgaben. Ganz skeptisch bin ich bei den Ausführungen über die Arithmetik. Was soll das für einen Zweck haben, zwei Seiten über Funktionen zu bringen; soll das auswendig gelernt werden, oder soll es gar einen Begriff von der Sache geben? Bei der Stereometrie sind nur Berechnungsformeln angegeben.

H. Wieprecht, Mathematische Aufgaben im Anschluß an die engere Heimat. Gymnasium Neuhaldensleben. Progr.-No. 346.

Diese kleine Aufgabensammlung bringt Aufgaben aus der Gegend von Neuhaldensleben, „wirkliche" Aufgaben im besten Sinne des Wortes. Feldvermessungen und Niveaubestimmungen, Volumenbestimmung eines Hügels auf Grund der Isohypsen des Meßtischblattes u. dgl. bieten Stoff zu Anwendungen der Trigonometrie, Stereometrie, zu Konstruktionsaufgaben, zur Einübung des Koordinatenbegriffes. Am Schluß der Arbeit finden sich — leider allzu knappe — Angaben über ballistische Kurven, die an wirkliche Verhältnisse — Erfahrungen mit Jagdgewehren — anknüpfen.

K. Bochow, Der Kreis als Maximalproblem. Königliches Realgymnasium Nordhausen. Progr.-No. 366.

Von methodischem Interesse ist zunächst das Vorwort dieser Schrift. Der Verfasser erklärt es darin für wünschenswert, daß, der Privatlektüre in den sprachlichen Fächern entsprechend, interessierte Schüler der Oberklassen durch eigenes Studium irgend eines weitreichenden mathematischen Problemes ihre Kräfte in selbständiger Arbeit versuchen. Der Berichterstatter hat an anderer Stelle einmal (Päd. Arch. **52**, S. 690 ff.) den gleichen Wunsch ausgesprochen und mit Beispielen belegt. In der Tat wird fast durchweg versäumt, den Schülern auch einmal ein mathematisches Buch, eine Abhandlung in die Hand zu geben. Meist ist das eingeführte Lehrbuch das einzige mathematische Werk, das der Gebildete unserer Tage, von wenigen Berufen abgesehen, in seinem ganzen Leben in die Hände bekommt. Die vorliegende Arbeit, die ihr Verfasser seinen Schülern zu eigener Lektüre in die Hand geben will, beschäftigt sich mit dem isoperimetrischen Problem und behandelt die wichtigsten Fälle für ebene Figuren. Ich glaube, daß das gewählte Problem wie seine Darstellung durch den Verfasser sehr wohl geeignet ist, den beabsichtigten Zweck zu erfüllen.

Bensemann, Zusammenstellung mathematischer Prüfungsaufgaben nebst den Ergebnissen. Herzogl. Ludwigs-Gymnasium Cöthen. Progr.-No. 991.

Die in dieser Arbeit vereinigten Aufgaben sind an dem Ludwigs-Gymnasium zum allergrößten Teil wirklich in Reifeprüfungen von den Schülern behandelt worden; nur einige wenige Aufgaben sind aus der Reihe der in Vorschlag gebrachten hinzugefügt worden. Beigegeben sind bei Berechnungsaufgaben die Ergebnisse, bei Konstruktionen kurze Andeutungen über die Lösung. Die Aufgabenstoffe entsprechen dem Pensum der Gymnasien. Neben Dreiecks- und Kreiskonstruktionen finden sich auch einige Parabel- und Ellipsenkonstruktionen. Merkwürdigerweise fehlt hier und bei der analytischen Geometrie die Hyperbel ganz. Die Auswahl der numerischen Gleichungen scheint mir nicht immer glücklich. Daß die Textgleichungen vornehmlich der Physik entnommen sind, wird allgemeinen Beifall finden. Vom Funktionsbegriff ist nichts zu bemerken; man hat auch den Eindruck — ohne natürlich aus den Aufgaben es nachweisen zu können — daß die Maxima- und Minimalaufgaben nach den sog. „elementaren" Methoden gelöst werden. Die trigonometrischen Berechnungen arbeiten viel mit ρ_a u. dgl. Erfreulich ist, daß bei den Anwendungen neben der Vermessungslehre auch die mathematische Geographie und die Astronomie zu Wort kommen. Die zahlreichen stereometrischen Aufgaben sind durchweg Berechnungsaufgaben; daß stereometrische Konstruktionen ganz fehlen, ist recht zu bedauern. Ich habe überhaupt den Eindruck, daß bei diesen Prüfungsarbeiten die Rechnung allzusehr überwiegt, daß die geometrische Anschauung zu stark ins Hintertreffen gerät. Freilich liegt bei Prüfungsaufgaben diese Gefahr sehr nahe, auch da, wo der Unterricht selbst sich von dieser Einseitigkeit frei hält.

P. Peters, Grundlagen der Arithmetik, insbesondere der Begriff der natürlichen Zahlen, für den Unterricht in der Prima. Königl. Wilhelmsgymnasium Königsberg i. Pr. Progr.-No. 7.

Ch. Ibrügger, Über die Grundlagen der Geometrie. I. Teil. Königliches und Gröningsches Gymnasium Stargard i. Pomm. Progr.-No. 210.

Der Verfasser der ersten dieser Arbeiten faßt die bekannte Vorschrift der preußischen Lehrpläne, einen „wiederholenden Aufbau des arithmetischen Lehrganges (Erweiterung des Zahlbegriffs durch die algebraischen Operationen von der ganzen positiven bis zur komplexen Zahl)" zu geben, so auf, daß nicht eine Wiederholung jener bereits im früheren Unterricht gegebenen schrittweisen Erweiterung gemeint sei, sondern die Erörterung der für diesen Aufbau grundlegenden Begriffe. Als solche Begriffe spricht er „die natürliche Zahl" und „die Gleichheit" an. Über eine solche Auffassung jener Bestimmung wird sich sehr streiten lassen. Aber sei dem, wie ihm sei. Eine für die höhere Schule brauchbare Darstellung der Grundbegriffe der Mengenlehre — denn da haben wir doch die Aufklärung über jene Grundlagen zu suchen — wäre ein interessanter, übrigens nicht zum ersten Male gemachter Versuch. Leider aber haben die Ausführungen des Verfassers meine Erwartungen in dieser Richtung gänzlich enttäuscht. Mit Sätzen wie „Der Gesamtbegriff aller Dinge, die eindeutig einander zugeordnet werden können, heißt eine Zahl" oder „Jedes Ding in seiner Eigenschaft, daß es selbst und andere Dinge eindeutig einander zugeordnet werden können, ist also eine Zahl" kann ich beim besten Willen nichts anfangen, und ich fürchte, auch der Schüler nicht. Diese Art und Weise, die Schüler über die Grundlagen der Arithmetik aufzuklären, scheint mir verfehlt.

Auch die Arbeit Ibrüggers stellt einen Versuch dar, die Schüler der oberen Klassen mit den Grundlagen, und zwar der Geometrie, bekannt zu machen. An Hinweisen auf die Eingliederung der Grundlagen der Geometrie in den Unterricht der Prima in einer mehr oder weniger verbindlichen Form hat es im letzten Jahrzehnt nicht gefehlt und neuere Lehrpläne nehmen auch Rücksicht auf solche Wünsche. Ibrüggers Arbeit scheint mir aber insofern besonders bemerkenswert, als die Fusion von mathematischem und philosophischem Unterricht sehr glücklich durchgeführt ist. Der Verfasser klärt zunächst über die Axiomatik der Gegenwart auf unter Bezugnahme auf Euklid. Dann werden die Anschauungen über die Grundlagen in historischer Folge dargestellt. Der Rationalismus Platos, Deskartes', Spinozas, der Empirismus Lockes, Humes werden besprochen und leiten über zu Kant und der durch die Aufstellung nichteuklidischer Geometrien geschaffenen Sachlage in neuerer Zeit.

E. Löwe, Die Verwendung der Determinanten im Unterricht der höheren Schulen. Königl. Friedrich Wilhelms-Gymnasium Cöln. Progr.-No. 625.

Die Frage, ob man die Determinanten in die Schule hineintragen solle oder nicht, war vor einigen Jahrzehnten eine recht umstrittene. Aus jener Zeit haben wir mehrere, zum Teil recht gute Einführungen in die Determinantenlehre. Heute ist man fast allgemein davon abgekommen, die Determinanten in der höheren Schule zu berücksichtigen; selbst in den Lehrbüchern Diekmanns, der einer der Vorkämpfer gewesen war, fehlen sie jetzt. Freilich darf nicht verschwiegen werden, daß neuerdings das Schwab-Lesserschе Unterrichtswerk Determinanten benutzt. Löwe bringt nun in seiner Arbeit einen neuen di-

daktischen Gesichtspunkt heran. Er gliedert die Determinantenlehre nicht den linearen Gleichungen in der Algebra, sondern den lebendigeren Stoffen der analytischen Geometrie an. Nur das Schlußkapitel „bewegt sich in alten Geleisen". Das erste Kapitel belebt die Theorie der Determinanten zweiter Ordnung mit Anwendungen auf Schnitte von Geraden, das zweite bringt als Anwendungen der Determinanten dritter Ordnung Dreiecksinhalt und merkwürdige Punkte im Dreieck, zieht auch die räumliche Geometrie heran, das letzte Kapitel endlich bringt die allgemeine Theorie am Beispiel der Determinanten vierter Ordnung.

Die Arbeit zeigt, daß die Einbeziehung der Determinanten in den Unterricht möglich, ja nach der Erfahrung des Verfassers sogar am Gymnasium möglich ist. Ob sie freilich auch wünschenswert sei, ist eine andere Sache. Von allen Seiten kommen Wünsche, den mathematischen Stoff der höheren Schule durch dies und jenes zu erweitern; die diesmal zu besprechenden Programmarbeiten bringen wieder einen umfangreichen Strauß solcher Anregungen. Da heißt es doppelt vorsichtig sein, zumal die durch die Reformbewegung bewirkte allmähliche Umgestaltung des mathematischen Unterrichts zwar auf der einen Seite manche Erleichterung, auf der anderen Seite aber auch manche Stoffvermehrung gebracht hat.

F. Bricke, Aufgaben aus der analytischen Geometrie I. Königl. Friedrichs-Gymnasium Breslau. Progr.-No. 258.

P. Schafheitlin, Die Kegelschnitte. Sophien-Realgymnasium Berlin. Progr.-No. 117.

G. Silcher, Die Verwendung des Kegelschnittbüschels in der elementaren Geometrie. Königl. Oberrealschule Stuttgart-Cannstatt. Progr.-No. 854.

W. Rudolphi, Analytische Geometrie des Raumes in Verbindung mit darstellender Geometrie. Teil II: Die Kugel. Gymnasium und Oberrealschule Neumünster. Progr.-No. 394.

Bricke hat durchgerechnete numerische Aufgaben zu Kreis und Gerade und zur Ellipse in analytischer Behandlung zusammengestellt. Er hebt mit Recht den Nutzen hervor, den numerische, von Figuren zu begleitende Aufgaben haben als Gegengewicht gegen die abstrakten Buchstabenrechnungen. Freilich kann ich ein Bedenken gegen die Aufgaben von Bricke nicht unterdrücken. Hoffmann in Rawitsch hat einmal von der Bevorzugung der „königlich-preußischen Staatsellipse $\frac{x^2}{9} + \frac{y^2}{16} = 1$" in den Aufgaben unserer Schulen gesprochen. Bei Aufgaben, die die Wirklichkeit stellt, geht nicht alles so schön auf, wie meist in unseren Aufgabensammlungen. Ich will gern zugeben, daß man bei der Einübung neuer Methoden nicht das wesentlich Neue in Rechenschwierigkeiten ersticken lassen darf. Aber man darf nicht bei den immer aufgehenden Aufgaben stehen bleiben. Der Schüler darf es nicht als ein Kriterium der Richtigkeit oder Unrichtigkeit einer Lösung ansehen, wenn die Aufgabe aufgeht oder nicht. Solche nicht aufgehenden Aufgaben fehlen in der Brickeschen Sammlung aber ganz.

Schafheitlin hat 1907 ein Büchlein über synthetische Geometrie der Kegelschnitte geschrieben, in der er die Sätze von Pascal und Brianchon an die Spitze gestellt hat. Diese Sätze hat er unter Benutzung der projektiven Eigen-

schaften begründet. In der vorliegenden Arbeit werden diese Hilfsmittel vermieden. Der Gegensatz der Kegelschnittlehre, wie sie hier entwickelt wird, gegen die in unseren Lehrbüchern übliche ist also die, daß hier Pascalscher und Brianchonscher Satz nicht am Schluß des ganzen Gebietes und lediglich als Anhängsel erscheinen und vom Kreise auf die Kegelschnitte übertragen werden, sondern daß sie an die Spitze der ganzen Lehre treten und für die Entwicklung der Kegelschnitteigenschaften voll ausgenutzt werden.

Silcher will eine elementare Darstellung der Lehre von den Kegelschnittbüscheln geben, die auch für den Unterricht an den höheren Schulen paßt. Der Verfasser unterrichtet an einer württembergischen Oberrealschule, die mit ihrer reicheren Ausstattung an mathematischen Stunden stofflich viel weiter geht als unsere norddeutschen Anstalten. Schon die im ersten Kapitel zusammengestellten „Einfachen Aufgaben über die drei Kegelschnitte" überschreiten bei weitem das Maß dessen, was man in Preußen in der analytischen Geometrie zu treiben gewohnt ist.

Hinsichtlich der Arbeit von Rudolphi kann ich auf meine Ausführungen in der vorjährigen Programmschau verweisen. Der vorliegende Teil der Arbeit behandelt die Kugel, ebene Schnitte durch die Kugel, Tangentialkegel, Tangentialzylinder, und zwar immer in Fusion von darstellender und analytischer Geometrie.

G. Lony, Einführung in die Integralrechnung im Schulunterricht. Oberrealschule vor dem Holstentore Hamburg. Progr.-No. 1059.

Eine der wichtigsten Fragen, die die Einführung der Infinitesimalrechnung in die höheren Schulen aufgeworfen hat, ist die, ob man zuerst das unbestimmte Integral als Umkehrung des Differentialquotienten, oder das bestimmte Integral als Grenze einer Summe einführen soll. Es liegt zunächst nahe, in einem auf Anschauung gegründeten Unterricht die Summendefinition des bestimmten Integrals vorwegzunehmen. Bei der Ausführung tritt dann aber eine Schwierigkeit auf. Man kann ja die bestimmten Integrale der Funktionen ax und ax^2 noch verhältnismäßig leicht bestimmen. Aber schon bei der allgemeinen Funktion x^n werden Sätze über arithmetische Reihen höherer Ordnung nötig, um den Grenzbegriff der Summe zu erhalten. Lony gibt nun in seiner verdienstvollen Arbeit an, wie er die bestimmten Integrale der Funktionen e^x, sin x, cos x, x^n, $\frac{1}{x}$, log nat x durch unmittelbare Auswertung der Summe und Bildung der Grenzwerte finden kann. Die Tatsache, daß die Integration die Umkehrung der Differentiation ist, kann dann „induktiv" gefunden werden. Wie dann beide Wege, die Summendefinition und die Umkehrungsdefinition zusammenlaufen, das wird in bekannter Weise in der Fläche gezeigt.

Daß die Ableitungen, die Lony gibt, recht kompliziert sind, wird jeder Leser zugeben. Mir scheint zweifelhaft, ob man bei der Wahl zwischen solchen umfangreichen Hilfsbetrachtungen zugunsten eines an sich vielleicht richtigen methodischen Gedankens und dem vielleicht nicht ganz so didaktisch richtigen, aber doch weit bequemeren Wege sich mit dem Verfasser für das erste entscheiden wird.

C. Büchel, Die Arithmetica des Diophant von Alexandria. Realschule in Eilbeck-Hamburg. Progr.-No. 1065.

A. Grüttner, Die Grundlagen der Geometrographie. Oberrealschule Breslau. Progr.-No. 315.

K. Kommerell, Ueber die Lehre von den Proportionen und von dem Flächeninhalte. Königl. Friedrich-Eugens-Realschule Stuttgart. Progr.-No. 852.

B. Hecht, Über rationale Dreiecke. Städt. Realgymnasium Königsberg i. Pr. Progr.-No. 19.

Ich komme nun zu einer Anzahl von Programmen, die nicht eigentlich den Lehrstoff unserer höheren Schulen behandeln, die aber doch insoweit Berührungspunkte damit haben, daß gelegentliche Verwertungen möglich, in manchen Fällen auch nützlich sein möchten. Eine Verwendung einzelner Aufgaben aus der Büchelschen Arbeit erscheint geeignet, den historischen Sinn bei den Schülern zu wecken.

Ob man auf die Geometrographie im Unterrichte ausführlicher eingehen soll, erscheint mir sehr zweifelhaft; aber die Fragestellung selbst sollte man jedenfalls gelegentlich einmal erwähnen. Grüttner entwickelt in seiner Arbeit ein eigenes System; was seine Arbeit für weitere Kreise verdienstlich macht, ist eine vergleichende Betrachtung der verschiedenen Systeme.

Kommerell druckt eine in den Math. Annalen veröffentlichte Arbeit mit einem die Ableitung vereinfachenden Zusatz erneut ab. Im zweiten Teil behandelt er im Anschluß an Huyghens eine auch für den Unterricht brauchbare schneller als die von Archimedes zum Ziel führende Berechnung von π. Diese zweite Abhandlung dürfte für Schüler eine recht geeignete Lektüre sein (in dem Sinne, wie es in dem Programm von Bochow vorgeschlagen wird) und ihnen den Wert der Annäherungen durch Parabeln sehr deutlich machen.

Hecht behandelt auf vier Seiten in sehr knapper Form die Auffindung heronischer Dreiecke und fügt dann Tafeln ungleichseitiger, rechtwinkliger und gleichschenkliger Dreiecke an. In den Tabellen werden auch die Werte für den Inhalt und für die In- und Ankreisradien angegeben.

B. Chemnitzer, Die kürzesten Linien auf der Kreisringfläche. I. Teil. Königl. Gymnasium Chemnitz. Progr.-No. 761.

F. Ferrari, Untersuchungen über das Striktionssystem einer einfach unendlichen Flächenschar. Königl. Friedrich Wilhelms-Gymnasium Kottbus. Progr.-No. 92.

Diese beiden Arbeiten gehen über den Bereich der Schulmathematik hinaus; es muß daher hier die Angabe der Titel genügen.

Barmen. W. Lietzmann.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Hilfsbücher für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

von Sanden, Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen. Ausgabe B. In systematischer Darstellung. Bearbeitet von Prof. Alfred v. Sanden, Gymnasialdirektor, und Paul Beer, Oberlehrer. Ferd. Hirt, Breslau 1912. VIII u. 120 S. 8°. kart. 1,20 M.

Prigge-Reinhold-Hoffa, Deutsche Sprachlehre. I. Teil: Prigge, Satz- und Formenlehre, Ausg. C., für die Mittelstufe in Lyzeen bearbeitet von Dr. Ferd. Reinhold, Direktor der Viktoriaschule in Frankfurt a. M. geb. XVI u. 200 S. 1,90 M. II. Teil: Von Dr. Ferd. Reinhold und Anna Hoffa, Oberlehrerin an der Viktoriaschule zu Frankfurt a. M. Kesselring, Frankfurt a. M 1912. X u. 183 S. 8°. geb. 2 M.

Maydorn, Bernhard, Deutsche Sprachlehre. 1. Heft: Lautlehre, Wortlehre, Satzlehre. kart. 0,70 M. 49 S. 2. Heft: Satzzeichenlehre. Übungssätze. kart. 0,60 M. 39 S. 3. Heft: Sprach- und Wortgeschichte nebst einer Einleitung über die Sprachlaute. kart. 1,40 M. 116 S. 4. Heft: Metrik und Poetik. Diesterweg, Frankfurt a. M. 1912. 23 S. 8°. kart. 0,40 M.

v. Sandens Deutsche Sprachlehre, deren ältere Fassung im Jahre 1911 in elfter Auflage erschien, liegt nun auch als Ausgabe B in einer von v. Sanden und Beer bearbeiteten, wesentlich anderen Gestalt vor. Bis dahin umfaßte der erste Teil des Buches in drei Abschnitten zunächst den Lehrstoff für die drei unteren Klassen, während der zweite Teil den Lehrstoff für den Unterricht von Untertertia an aufwärts enthielt, eine wohlgeordnete Reihe wertvoller Darstellungen aus den mancherlei Gebieten des sprachlichen Lebens und seiner Geschichte. Für die Ausgabe B ist die systematische Darstellung und somit ein ganz neuer Aufbau gewählt worden. Der erste Teil geht von der Geschichte der deutschen Sprache im allgemeinen aus und behandelt weiterhin den Lautwandel und den Bedeutungswandel; der zweite Teil bringt die Wortlehre und die Wortbildungslehre, die Formenlehre und die Satzlehre; im Anhang findet, wie in der Ausgabe A, auch die Metrik eine Stelle. Durch eingehendere Behandlung, welche einzelne Abschnitte, zumal die Geschichte der deutschen Sprache im allgemeinen und die Wortentwicklung im besonderen erfahren haben,

ist der Umfang des Buches im Verhältnis zur Ausgabe A gewachsen. Die neue Fassung ist nämlich für Schulen mit lateinlosem Unterbau bestimmt, für welchen der erste Teil der ursprünglichen Ausgabe nicht zureichen würde. Die Unterrichtsaufgaben der einzelnen Stufen zu umgrenzen, haben die Verfasser jetzt den Schulen selbst überlassen, immerhin aber durch den verschiedenen Druck in der Formen- und in der Satzlehre angedeutet, was dem Anfänger vorbehalten werden soll oder doch bei der ersten Durchnahme beiseite gelassen werden muß. Das vortreffliche Buch, das sich in der Ausgabe A im Unterrichte längst bewährt hat, weist in der Ausgabe B eine Reihe von wertvollen Verbesserungen auf und empfiehlt sich selbst. Seine eigentliche Kraft liegt in dem für die mittleren Klassen bestimmten Lehrstoffe.

Mit Rücksicht auf die der Mittelstufe höherer Knabenschulen und der Oberstufe der Lyzeen für den deutschen Sprachunterricht gestellten Aufgaben wird neuerdings den Erscheinungen, welche die Muttersprache als gewordene und werdende verstehen lehren, im Unterricht erhöhte Aufmerksamkeit zugewandt und werden besondere Lehrbücher verfaßt, die eine tiefere Einsicht in die Sprachgesetze und in die Sprachentwicklung ermöglichen.

Die ursprünglich von Prigge verfaßte, für Lehranstalten mit lateinischem Unterbau bestimmte deutsche Sprachlehre liegt jetzt für die Mittelstufe der Lyzeen in der Bearbeitung von Reinhold als Ausgabe C vor und wird hier als erster Teil bezeichnet. Diesem hat Reinhold in Verbindung mit Anna Hoffa einen zweiten Teil hinzugefügt, welcher im ersten Teile eingeschlagene Wege, entwickelnd, klärend, begründend, dem Verständnis der Schüler das Dunkle und Rätselhafte erschließend, nachgeht, dann in besonderen Abschnitten eine eingehende Behandlung des Fremdwortes und des Bedeutungswandels bringt und im Anschluß daran Sprachgeschichtliches, ein besonderes Kapitel über das Gesetzmäßige in der Sprache, im Anhang einen Einblick in die deutschen Mundarten, Sprachproben zur Sprachgeschichte und eine Erklärung der Vornamen, von deren Entwicklung an anderer Stelle die Rede gewesen ist. Dieser zweite Teil ist auch für höhere Knabenschulen bestimmt. Es ist ein Buch, an dem jeder Lehrer des Deutschen seine Freude haben muß, und es ist dringend zu wünschen, daß die oberen Klassen der höheren Lehranstalten für Knaben und der Studienanstalten, ebenso wie die Oberlyzeen Zeit gewinnen, um den Lehrgang fortzuführen und abzuschließen, falls die Zeit bis zu ihnen hin nicht dafür ausgereicht haben sollte.

Vermißt habe ich in dem zweiten Teile eine Erörterung über wirklichen und unwirklichen Inhalt zu B 106 u. a. des ersten Teiles. Der Satz „O, wär' ich zu Haus", hat zweifellos als wirklichen Inhalt den Wunsch zu Hause zu sein, der Satz „Er hätt' es auch getan" enthält die Tatsache, daß der Husar in Pfeffels Türkenpfeife dem Hauptmann dieselbe Anhänglichkeit zutraut, die er selbst dem Hauptmann bewiesen hat, und der wirkliche Inhalt in einem Satzgefüge wie „Es würde mein Tod sein, wenn er uns verriete" ist nicht viel anders als der in dem Satze „Es wird mein Tod sein, wenn er uns verrät". Das Nichtwirkliche ist dort ja, aber nicht einmal für jeden Fall, miteinbegriffen, ist jedoch nicht der Hauptinhalt.

Reinhold macht den größtenteils glücklichen Versuch, überall deutsche Wörter für die grammatischen Fachausdrücke einzusetzen. Hoffentlich findet das Wort-

ungetüm Verdinglichung (Abstraktum) und finden die schiefen Bezeichnungen Hauptform (Infinitiv) und Beiform (Partizip) keine allzuweite Verbreitung.

Über das dem ersten Teil der Sprachlehre voraufgehende Übungsbuch kann man verschiedener Meinung sein. Jedenfalls hat es schon Nachahmer gefunden. In dem Grundsatz, daß die grammatische Regel aus Übungsbeispielen herzuleiten ist, dürften alle Lehrer des Deutschen übereinstimmen, und insofern kann man Prigge nur dankbar dafür sein, daß er dem Lehrer den Stoff für die Übungsbeispiele bereit hält. Aber gerade im deutschen Unterricht sollte sich das Übungsbuch am allerwenigsten zwischen Lehrer und Schüler drängen, und glücklicherweise lehrt die Erfahrung, daß das Übungsbuch recht wohl in den Händen der Schüler entbehrt werden kann, nicht zum Schaden des Unterrichts.

Maydorn verteilt seinen für Lyzeen und höhere Knabenschulen geeigneten Lehrstoff auf vier Hefte, die aber auch in einem Bande bezogen werden können. Das dritte Heft enthält von dem, was Reinhold und Hoffa im zweiten Teile darbieten, nur eine Ergänzung der Lautlehre, die Geschichte der deutschen Sprache unter Berücksichtigung der Mundarten und als Beiträge zur Wortgeschichte das Wichtigste über Erbwörter, Lehn- und Fremdwörter und über den Bedeutungswandel; den Beschluß macht eine Übersicht über die Entwicklung der Personennamen. Einzelheiten über die Entwicklung der Wortformen finden sich schon im ersten Hefte, so bei Erörterung der Präteritopräsentia, bei Erklärung von Formen wie alt, kalt, traut, laut und tot, die Nachwirkung des i — Suffixes bei Substantiven und Verben sowie anderes derart, was den Unterrichtsstufen, für welche dieser Stoff bestimmt ist, nicht vorenthalten zu werden braucht. Eher könnte man auf die aus Dunger als Stoffe zur Schärfung des Sprachgefühls entlehnten fehlerhaften Sätze verzichten. Die Schüler bauen ja selbst Sätze genug, durch deren Berichtigung ihr Sprachgefühl zu schärfen sie dem Lehrer, oft mehr als wünschenswert ist, Gelegenheit bieten. Im übrigen wird sich das Buch, das der Selbständigkeit des Lehrers ausreichenden Spielraum läßt, im Unterricht mit gutem Erfolg verwerten lassen.

Coblenz. Jos. Buschmann.

Geologie und Mineralogie.

Wagner, P., Grundfragen der allgemeinen Geologie. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. 140 S. 8^0. geb. 1,25 M.

Volk, K. G., Geologisches Wanderbuch. Mit 169 Abbildungen und 1 Orientierungstafel. Leipzig 1911. B. G. Teubner. 294 S. 8^0. geb. 4 M.

Hucke, K., Geologische Ausflüge in der Mark Brandenburg. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. Mit 57 Abbildungen. 155 S. 8^0. geb. 3,20 M.

Wagners Büchlein hat die überaus schwere Aufgabe übernommen, auf engstem Rahmen die großen Fragen der allgemeinen Geologie wissenschaftlich und dennoch populär, knapp und bis in die neueste Zeit hinein, vollständig darzustellen. Daß eine gewisse naturwissenschaftliche Bildung vorausgesetzt wird, ist nicht zu umgehen, doch reicht sie nicht über den Unterrichtsstoff unserer Realanstalten hinaus.

Wagner weist bei jedem Kapitel auf die bezüglichen Probleme hin, auf die Kosmogonien, auf die Theorien des Vulkanismus und der Gesteinsmetamorphose, auf die Theorien über Gebirgsbildung, Verwitterung und Gletschererosion, wahrlich ein reicher Stoff, und er zeigt die Lösungsversuche dieser Probleme. Jedem Kapitel ist ein die neueste Literatur umfassender Nachweis beigefügt. Wer durch die treffliche Darstellung angeregt worden ist, findet an dem Literaturnachweis die Mittel und Wege, sich fortzubilden. An dem „Ignorabimus", welches der Verfasser unnötigerweise dem ersten Kapitel anfügte, braucht der Strebende keinen Anstoß zu nehmen.

Nachdem Ruska mit seinen Wanderungen in Heidelbergs Umgebung den Anfang gemacht hat, werden wohl eine Reihe von analogen Werken in nächster Zeit nachfolgen. Hier liegen uns zwei derartige Wanderbücher vor. Volk beschränkt sich allerdings nicht auf ein enges Gebiet. Nachdem er uns allgemein aus dem Versuchsstübchen in das Feld, in die Kiesgrube, in den Kalkstein- und Granitbruch geführt und uns mit den Methoden der Beobachtung vertraut gemacht hat, wandert er mit uns durch die deutschen Mittelgebirge nach den Ufern des Rheins. Wir lernen alle Formationen mit ihren wichtigsten Leitfossilien kennen, wir fragen nach der Entstehung der Gesteine, endlich der Erde selbst und werden kurz in die neuesten Theorien über die Bildung der Sonnensysteme eingeführt.

Skizzenhafte, aber sehr lehrreiche Abbildungen, helfen uns über viele geologische Schwierigkeiten hinweg, ein lesenswertes Buch, welches nicht nur in Laienkreisen, sondern auch bei naturwissenschaftlich Gebildeten Interesse erwecken muß.

Weit enger ist der Rahmen, den sich Huckes Buch gesteckt hat, wenn es auch als eine Erweiterung von Fiebelkorns „Geologischen Ausflügen in die Umgegend von Berlin" gedacht ist. Obwohl die Mark im Flachlande gelegen ist, weist uns Hucke die Wege, auch einzelne Gebiete der Primär- und Sekundärformationen kennen zu lernen. Weit ausführlicher sind natürlich die tertiären und nachtertiären Ablagerungen behandelt, mit den bisher bekannt gewordenen, charakteristischen Aufschlüssen. Eine Zahl von Abbildungen dieser Aufschlüsse, nebst geologischen Skizzen, verdeutlichen die Schilderungen. Eine ausführliche Zusammenstellung der Diluvialgeschiebe von Brandenburg erleichtert die Bestimmung derselben. Verfasser hat auch dem ästhetischen Genusse Rechnung getragen, indem er bei der Wahl der Ausflüge die landwirtschaftlich schönen Punkte besonders berücksichtigt.

Ruska, J., Leitfaden der Mineralogie. Mit 9 Farbentafeln und 215 Abbildungen. Leipzig 1910. Quelle & Meyer. 144 S. 8°. geb. 2 M.

Krass, M. und **Landois, H.,** Das Mineralreich. Mit 95 Abbildungen und 1 geologischen Karte in Farbendruck. 8. verb. Aufl. Freiburg i. B. 1910. Herdersche Verlagsbuchhandlung. 136 S. 8°. geb. 2,50 M.

Die beiden Lehrbücher zeigen einen recht verschiedenen Inhalt. Während sich Ruska streng auf Mineralogie beschränkt und nur die wichtigsten technischen Verwendungen der Mineralien einflicht, erstreckt sich das Büchlein von Krass und Landois, nach kurzer chemischer Einleitung, über das ganze Gebiet der Geologie und der einschlägigen Technologie.

Die ausführliche Behandlung der Mineralogie weist schon darauf hin, daß beide Lehrbücher gesonderte Jahresstunden für diesen Gegenstand voraussetzen, ja ihre richtige Verwertung erst in der Prima einer Realanstalt finden werden. Die feinen Bemerkungen über die Entwicklung der Kristallformen mit ihren belehrenden Abbildungen, in Ruskas Büchlein, sind eben auch nur für den geschärften Blick eines Primaners verständlich.

Die streng wissenschaftliche Behandlung des Stoffes, unterstützt durch ausgezeichnete bunte Tafeln reicht auch für den Studierenden der Naturwissenschaften aus, wenn er sich nicht gerade die Mineralogie als Fachstudium gewählt hat. Die wertvollen statistischen Angaben sind neuesten Datums. Als Einteilungsprinzip hat Ruska natürlich die chemische Zusammensetzung der Mineralien verwendet. Das Buch, obwohl ein selbständiges Ganzes, ist von Ruska zugleich als Ergänzung zu dem bekannten Schmeilschen Unterrichtswerke geschrieben worden und kann allen Schulen, welche letzteres eingeführt haben, dringend als Ergänzung empfohlen werden.

In dem Büchlein von Krass und Landois sind den Beschreibungen der Mineralien eine Reihe von chemischen Experimenten beigefügt. Man muß daher annehmen, daß die Verfasser den chemischen Unterricht nur als Annex der Mineralogie ansehen wollen. Andernfalls wäre es auch kaum abzusehen, wie der ausführliche mineralogische, technologische und geologische Stoff in einem Jahrespensum bewältigt werden könnte. Die zahlreichen Abbildungen aus der Technik und der Geologie ergänzen die zwar knappen, aber sehr klaren und eindrucksvollen diesbezüglichen Schilderungen. Als wertvolle Beigabe finden wir am Schlusse eine geologische Karte von Mittel-Europa mit den glazialen Urstromtälern.

Posen. B. Mendelsohn.

b) Einzelbesprechungen:

Rieken, Wilhelm, Das Universitätsstudium des Volksschullehrers als Maturus und Immaturus. Langensalza 1912. Julius Beltz. 288 S. 3,50 M.

Die Hemmnisse, die sich dem Studium der Volksschullehrer in den Weg stellen, sind nicht gering, trotzdem nimmt die Zahl studierender Lehrer dauernd zu. An jeden, der im akademisch-pädagogischen Leben steht, kommen sehr viele Anfragen über die Möglichkeit des Studiums, über die beste Art es einzurichten etc. Da aber jeder Staat seine besonderen Vorschriften über dieses Studium hat, und da diese Vorschriften in schnellem Wechsel begriffen sind, ist es nicht leicht, den rechten Rat zu erteilen. Da ist das Werk Riekens ein guter Führer durch das Labyrinth. Es will in erster Reihe praktischer Berater für den Volksschullehrer sein und scheint vorauszusetzen, daß derselbe keinerlei Kenntnis des Universitätswesens hat. Daher gibt es ihm (S. 5—31) Ratschläge über das Wesen der Universität, wobei die Kapitel von den Vorlesungen, über die rechtliche Stellung des Studierenden, über die akademische Disziplin sicherlich fortbleiben können. Dann folgt merkwürdigerweise zunächst ein Kapitel (S. 35—135) über das Studium

des Volksschullehrers als Maturus. Es wäre logischer gewesen, erst die Möglichkeiten aufzuzählen, die er ohne Nach-Examen zum Studieren hat. Der Verfasser aber kann, wie er sagt, den Kollegen, die die nötige geistige Kraft in sich fühlen, nicht genugsam empfehlen, sich die Maturität zu erwerben.

Seine Vorschläge über die Art sich auf das Maturitäts-Examen vorzubereiten sind gut und sicherlich aus praktischen Erfahrungen hervorgegangen. Seiner Empfehlung aber, das Maturum zu machen, kann ich mich nicht anschließen. Aus persönlichen Erfahrungen weiß ich, daß z. B. in Leipzig seit der neuen Prüfungsordnung die Zahl derer sehr zugenommen hat, die das Maturum machen. Es liegt das daran, daß die Zahl der Studienjahre auf drei erhöht und die Anforderungen denen der Prüfung für das höhere Schulamt ziemlich gleich gemacht worden sind. Da ist es verständlich, daß ein großer Teil der studierenden Lehrer mit ungeheurem Fleiß, der ihnen ja eigen ist, während der Studienzeit sein Abiturium nachmacht. Für die höheren Schulen ergibt das einerseits ein pädagogisch glänzend vorbereitetes Lehrer-Material, von dem man freilich erst abwarten muß, wie es sich den Anforderungen der höheren Schule gegenüber bewähren wird. Es wird sicherlich von einer ganz neuen Struktur des Unterrichtes geredet werden dürfen.

Wenn aber wirklich ein großer Teil dieser Gruppe von Volksschullehrern in die höheren Schulen übergeht, denn das Seminar und der Schul-Aufsichtsdienst wird weder bei allen beliebt sein noch alle aufnehmen können, dann geht ein großer Teil derjenigen Lehrer der Volksschule verloren, der besonders gute Prüfungen abgelegt hat. Ob das der von den Regierungen und schließlich auch der von der Lehrerschaft ersehnte Zustand ist, unterliegt sehr dem Zweifel.

In einem weiteren Kapitel behandelt der Verfasser das Studium des Volksschullehrers als Immaturus. Er bringt eine recht praktische, wenn auch naturgemäß subjektiv bestimmte Anzahl von Büchern in Vorschlag, die zur Vorbereitung für das Universitätsstudium geeignet sind. Hoffentlich ist die Zeit nicht fern, wo der Verfasser nicht nötig hat, Jena als einzige Universität zu nennen, an der die Pädagogik eine genügende Pflege findet. — Dann gibt er die Vorschriften und Bedingungen der pädagogischen Prüfung in beiden Sachsen, Hessen und Bayern wieder, neuerdings ist auch Württemberg zu den Ländern hinzugekommen, die den Volksschullehrern die Universität öffnen. Es folgen die Bestimmungen über die Promotion der Doktorprüfung, die besonders in Leipzig jetzt außerordentlich scharf sind. Sehr dankenswert ist der Anhang über das Studium auf den Handelshochschulen. Es wäre wünschenswert, das Buch in kurzer Zeit durch einen Anhang zu ergänzen, in dem die seither eingetretenen Veränderungen sich vorfinden, damit es nicht veraltet. Es ist im ganzen eine dankenswerte und für den strebenden Lehrer wertvolle Gabe.

Leipzig. M. Brahn.

Veröffentlichungen der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und der Provinz Brandenburg. 3. Heft. Im Auftrage des Vorstandes herausgegeben von Professor Dr. Eugen Grünwald. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. 94 S. 8°. geh. 1 M.

Die hier zum drittenmal erscheinenden Veröffentlichungen geben ein treues

Bild der für das Gymnasium jedesmal besonders brennenden Fragen. So ist es z. B. bezeichnend, daß nicht weniger wie drei der vorliegenden acht Abhandlungen zur staatsbürgerlichen Erziehung unserer Jugend Stellung nehmen, der Herausgeber in einem besonderen Aufsatz mit dieser Überschrift, Professor Boesch in seinen Ausführungen über „Gymnasialorthodoxie" und Oberlehrer Rommel in der Darstellung „des klassischen Altertums in der Schule der Gegenwart". Alle drei Verfasser kommen zur Ablehnung der Bürgerkunde als eines besonderen Lehrgegenstandes, der den Ballast in den höheren Schulen nur erhöhen würde, zumal da die staatsbürgerliche Erziehung schon in den jetzigen Fächern bei richtiger Behandlung ausreichend zur Geltung gelangt. Zu diesem „Ballast in unseren höheren Schulen" rechnet Professor Hillebrandt in seiner ebenso überschriebenen Abhandlung alle die Fächer, welche in neuerer Zeit dem alten Gymnasium aufgepfropft wurden, seine intensive Beschäftigung mit wenigen Hauptgegenständen beeinträchtigen und Gleichberechtigung mit ihnen verlangen.

Charakteristisch für die Nervosität unserer Zeit in paedagogicis ist sodann die nach bestimmten Zwischenräumen immer wieder auftauchende Forderung von „Eliteklassen", charakteristisch freilich auch dafür, daß es trotz allen Redens von Überbürdung immer noch Knaben, und zwar in nicht unbeträchtlicher Zahl, geben muß, die unter der herrschenden Elementaritis oder Unterbürdung leiden. Ihnen durch Einrichtung solcher Sonderklassen zu helfen, ist nach Grünwald (S. 43 ff.) aus pädagogischen, sozialen und moralischen Gründen nicht zweckmäßig, ihrer „geistigen Not" kann auch innerhalb des bestehenden Schulsystems entgegengekommen werden.

Der „altbewährte Freund des Gymnasiums", Herr Gurlitt, hat wieder zwei Entgegnungen provoziert: einmal wird er dafür, daß er als Kronzeugen für das „*fastidium gymnasii*" einem 81 jährigen alten Herrn beibringt, in feiner Weise von Direktor Trendelenburg abgeführt, dann weist der Herausgeber nach, daß seine die große Menge und auch einen Rezensenten der „National-Zeitung" blendenden Utopien von der „Befreiung des Kindes" mit der rauhen Wirklichkeit schlechterdings unvereinbar sind.

Als erfrischender Gegensatz zu Gurlitts sattsam bekannten Tiraden tritt zum Schluß, wie eine Exodos, ein Lied im höheren Chor, ein Artikel des Geheimrats Friedensburg dem weitverbreiteten Vorurteil gegen einen Besuch des modernen Griechenland entgegen. Sein Urteil wiegt um so schwerer, als er selbst erst auf dieser Reise nach anfänglichen Enttäuschungen zum begeisterten Verehrer der vollkommenen Schönheit wurde, die dem Fremden in diesem gesegneten Lande in Natur und Menschenwerk gleichmäßig und ebenbürtig begegnet.

Die stete Zunahme der Zahl der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin, welche der ausführliche Jahresbericht des Direktors Lück mit Genugtuung feststellt, ist ein erfreuliches Zeichen der Zeit und Beweis für ein wirklich vorhandenes Bedürfnis. Auch sonst konnte, wer mit aufmerksamen Augen sich umschaute, namentlich bei verschiedenen Gymnasialjubiläen des vergangenen Jahres erkennen, daß man anfängt, sich auf sich selbst zu besinnen, daß die fortwährenden, maßlosen Herausforderungen gegen die alte Schulgattung auch sonst gleichgiltige Anhänger aller Berufe aufzurütteln beginnt. Auch unser Verein verheißt im Vor-

wort, er werde mehrfachen Anregungen folgend gelegentlich zu energischem Angriff vorgehen. Dem widerspricht nicht seine Ablehnung einer Aufforderung der „Gesellschaft für deutsche Erziehung" zur Aussprache in öffentlichen Versammlungen (vgl. S. 23 ff.). Man versteht sie um so eher, wenn man den diametralen Gegensatz beider Parteien schon aus den zur Diskussion vorgeschlagenen Thesen erkennt, ferner sieht, welche wenig vornehme Interpretation diese seine Stellungnahme im gegnerischen Lager gefunden hat.

Soest. H. Bernhardt.

Wechselzoeten und Versetzungsziffern an höheren Lehranstalten in Breslau. (Sonderabdruck aus Heft 3 des XXIX. Bandes der „Breslauer Statistik".) 30 S. 0,30 M.

Auf Grund genauer statistischer Untersuchungen und unter Mitteilung zahlreicher Tabellen kommt die kleine Schrift zu dem Ergebnis, daß ganz im Gegensatz zu der „theoretischen" Wahrscheinlichkeit in Wirklichkeit in allen Klassen die durchschnittliche Versetzungsziffer bei reinen Jahreskursen höher ist als bei Wechselzoeten (82,3, bzw. in den Osterjahrgängen 72,4, in den Michaelisjahrgängen 68,9 %), und noch nicht einmal den von dem Ministerium erstrebten normalen Prozentsatz von 75 % erreicht. Die von Schulmännern häufig genug gegen die Einrichtung von Wechselzoeten erhobenen Bedenken werden also hier bestätigt. Es kann kommen, daß Eltern sich verrechnen, wenn sie ihre Söhne auf Wechselzoetenanstalten geben, allein um die nächste Versetzung zu beschleunigen. Nur zu leicht kann das dahin führen, daß sie später um so mehr Zeit zulegen müssen.

Pankow. Max Nath.

Cornelius, Hans, Einleitung in die Philosophie. 2. Aufl. Berlin und Leipzig 1911. B. G. Teubner. XV u. 376 S. 8°. geh. 5,20 M., geb. 6 M.

Wir haben die erste Auflage dieses Buches vor acht Jahren ebenfalls an dieser Stelle besprochen; und da nach dem neuen Vorwort des Verfassers „die gleichen Gesichtspunkte auch für die vorliegende Neubearbeitung maßgebend gewesen sind" (S. VIII), könnten wir unser damaliges Urteil im wesentlichen wiederholen: daß es ein ernst durchdachtes, scharfsinniges Buch sei, aus dem man viel lernen könne; aber weniger eine „Einleitung in die Philosophie" überhaupt — dazu ist es für den Anfänger zu schwer — als, wie ein anderer Kritiker nicht übel und auch unter Zustimmung von Cornelius selbst (S. IX) gesagt hat, eine solche in die Philosophie ihres Verfassers: den „reinen", auf psychologischer Grundlage ruhenden Empirismus. Da indes Cornelius in der neuen Auflage ausdrücklich dagegen protestiert, daß man ihn als Gegner Kants auffasse, in dessen Sinne er vielmehr „durchaus" gearbeitet zu haben meine (S. VIII f.), dessen Erfahrungstheorie er nur konsequent zu seiner „rein empiristischen Weltansicht" weiter gebildet habe (S. 342 f.), so seien dieser Seite der Sache noch einige Worte gegönnt. Irrig ist und bleibt es nach unserer Meinung, wenn Cornelius seine Methode rein „psychologischer Analyse des begrifflichen Denkens" mit Kants streng erkenntniskritischem, den psychologischen Standpunkt bewußt ausschließendem

Verfahren „im wesentlichen identisch" (S. 342) glaubt. Ebenso schließt Kants formales Sittengesetz bewußtermaßen die von Cornelius verlangte psychologische Begründung aus. Keineswegs dagegen die psychologische Anwendung auf den Einzelnen, so daß der von unserem Empiristen geforderte Zusatz zum kategorischen Imperativ („nach dem Stande deiner bisherigen Erfahrungen", S. 361) etwas für den Kritizisten Selbstverständliches enthält. Wir haben jedoch den Eindruck, daß sich in der Tat Cornelius' „erkenntnistheoretischer" (S. 343 Anm.) Empirismus in der Neuauflage dem Standpunkt Kants und namentlich der Neukantianer angenähert hat. So führt er jetzt in ganz idealistischer Weise „alle Bestandteile unseres Weltbildes" ausschließlich auf die Faktoren der „Einheit unseres Bewußtseins" zurück und erblickt die Erfüllung der „metaphysischen Forderung" in dem „letzten einheitlichen Gesichtspunkt" (S. 345), im Unbedingten als Quelle aller Bedingtheit und zuletzt im ganzen unserer „Persönlichkeit" (S. 346). — Die übrigen Zusätze der zweiten Auflage suchen die (überhaupt etwas stiefmütterlich behandelte) Ethik nach der Seite der sozialen Werte, Verpflichtungen und Ansprüche, des Rechtes und des Staates weiterzuführen, bleiben indes zu sehr in allgemeinsten Umrissen stecken. Immerhin wird die in der ersten Auflage allzu ästhetisch klingende Auffassung der Ethik, deren höchste Aufgabe in der Hervorbringung eines „Lebensstils" gesehen ward, jetzt doch insoweit modifiziert, als für denjenigen, der die Erkenntnis neuer sozialer Werte gewonnen, ausdrücklich „die ethische Verpflichtung zur Arbeit im Sinne der Änderung des geltenden Rechtes, d. h. zur politischen Arbeit" statuiert wird (S. 371). — Trotz der gemachten Ausstellungen empfehlen wir das gedankenvolle, freilich nicht leichte Buch gern dem Studium der Leser dieser Monatschrift.

Deussen, Paul, Allgemeine Geschichte der Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Religionen. 2. Bd., 1. Abteilung: Die Philosophie der Griechen. Leipzig 1911. F. A. Brockhaus. gr. 8°. XII u. 530 S. geh. 6 M., geb. 8 M.

Man darf es mit Freude begrüßen, daß Paul Deussen, der beste lebende Kenner der indischen Philosophie in Deutschland, den wir kennen, mit dem vorliegenden vierten Bande seiner auf sechs Bände berechneten „Allgemeinen Geschichte der Philosophie" zur Philosophie der Griechen vorgedrungen ist. Denn bei aller Hochachtung vor der tiefsinnigen Spekulation der alten Inder werden doch nur wenige ihr eine so hohe Verehrung entgegenbringen wie der Kieler Gelehrte, der ihr volle drei Bände seines Werkes gewidmet hat, während ein fünfter die biblisch-mittelalterliche „Philosophie" und nur ein einziger (der letzte) — die gesamte neuere Philosophie von 1300 n. Chr. bis zur „Vollendung" der Kantischen Philosophie in Schopenhauer und einen „Blick" auf die Philosophie der Gegenwart behandeln soll. Etwas derart fühlt doch auch der Verfasser selbst, wenn er im Vorwort von den „die Wahrheit zu sagen, etwas schwerfälligen Systemen" der Inder spricht und im Gegensatz dazu von den Griechen rühmt: „. . . schöner, lichtvoller, glänzender ist nie philosophiert worden als an den Küsten des kleinasiatischen Joniens und an den Ufern des Ilissos."

Mit seinem neuen Buch hat Deussen ein in vieler Beziehung verdienstliches

Werk geliefert. Übersichtliche Gliederung im ganzen und im einzelnen, klare verständliche Sprache, eine nicht zu umfangreiche, sondern auf das Wesentliche gerichtete Darstellung zeichnen es aus. Und diese Darstellung ruht auf umfassenden philologisch-historischen Kenntnissen, sorgfältigen Quellenstudien und eigener philosophischer Durchbildung. Diese Eigenart läßt ihn vieles von neuen Gesichtspunkten aus und in anderem Lichte sehen. Auch daß er die Philosophen gern selbst zu Worte kommen läßt, ist nur zu loben. Ebenso, daß er, dem Bedürfnis, wenn auch nicht der Altphilologen, so doch vieler gebildeter Leser entgegenkommend, diese Zitate zugleich in deutscher und dabei selbständiger, von der früheren öfters bewußt abweichender Übersetzung gibt. Diesen mannigfaltigen Vorzügen stehen freilich, zum Teil als ihre Konsequenzen, einzelne Schwächen gegenüber. So wird die an sich nicht genug zu schätzende Genauigkeit und Sorgfalt in bezug auf das Tatsächliche doch — nicht immer, aber zuweilen — allzu unwesentlichen Dingen zugewandt. Für die Entwicklung Platons hat es wirklich kein Interesse, wie die beiden Frauen des älteren Dionys mit Namen hießen (S. 226), für das Leben des Aristoteles, daß seine Vaterstadt eine Kolonie „von Andros und teilweise wohl auch von Chalkis auf Euböa" war (S. 319), oder welche Schicksale sein zeitweiliger Gastfreund und späterer Schwiegeroheim Hermeias von Atarneus im einzelnen erlebt hat (S. 323 f.). Desgleichen führt den Verfasser sein an sich höchst lobenswertes Streben, dem Leser Gelegenheit zu selbständigem Urteil zu geben, öfters doch zu sehr in das eigene Arbeits-Detail hinein: so, wenn er z. B., um bei Aristoteles' Leben zu bleiben, die Quellen für und wider die Möglichkeit anführt, daß der Stagirite bereits zu Lebzeiten seines Meisters eine Rhetorenschule in Athen eröffnet habe, und zum Belege für die eine Meinung nicht weniger als vier verschiedene Stellen aus Ciceros und eine aus Quintilian zitiert (S. 322). Nur selten freilich findet sich eine so abschreckende Häufung von gelehrten Hinweisen, wie in dem einleitenden Satze über Anaximenes: „Anaximenes von Milet blühte (nach Hippol. Refut. I, 7) um Ol. 58,1 = 548, womit Simson, Heyne und Diels die Notiz bei Diog. L. II, 3, er sei geboren (γεγένηται) um Ol. 63 = 528—525 und gestorben um die Zeit der Eroberung von Sardes (also 499), dadurch in Einklang bringen, daß sie beides umkehren, den Tod 528—525 und die Blüte (γεγένηται für ἤκμασεν) mit der früheren Einnahme von Sardes (546) zusammenfallen lassen" (S. 46). Im allgemeinen schreibt unser Autor vielmehr gut und geschmackvoll, mitunter — wie gleich in der einleitenden Charakteristik der Griechen und Römer — sogar glänzend. Und die eben angeführten ästhetischen Schwächen sind schließlich nur die Folge seiner philologischen Akribie. Was die Übersetzung der griechischen Worte ins Deutsche betrifft, so würden wir raten, sie in einer zweiten Auflage konsequent auf alle auszudehnen; sonst bleibt der Nichtgrieche eben doch vor Rätseln stehen; aus dem schon mehrfach angeführten Abschnitt über Aristoteles' Leben vgl. z. B. S. 324 unten (drei Stellen) oder S. 328 (2 Verszeilen).

Alle diese Ausstellungen sind indes bis zu einem gewissen Grade, wie bereits eben angedeutet, nur die Schwächen seiner Vorzüge. Sie mindern den sachlichen Wert des Buches um so weniger, als sie sich unschwer abstellen lassen würden. Ebensowenig tut natürlich der Güte desselben der Umstand Eintrag, daß manche Aufstellungen des Verfassers, zumal über so schwierige Punkte, wie die platonische

Ideenlehre oder die Zeitfolge der platonischen Schriften oder den philosophischen Wert des Neuplatonismus, nach unserem Urteil anfechtbar bzw. stark subjektiv sind. Ohne solche Subjektivität (die z. B. in Platons Ideen Schopenhauers ‚Wille zum Leben' durchleuchten sieht) würde, wie wir an anderer Stelle ausgeführt haben, jede geschichtliche Darstellung, zumal eine solche geistiger Ideen, zu schwächlicher Farblosigkeit herabsinken. Es kann nur auf möglichste Objektivität in der Darstellung der Tatsachen ankommen, und um diese ist Deussen im höchsten Maße bemüht. Wenn dabei neue Auffassungen und Ansichten zutage treten, für die mit wissenschaftlichen Gründen gekämpft wird, kann deren Diskussion nur zum Vorteil für die Wissenschaft selbst gereichen. Auch in diesem Sinne begrüßen wir das Erscheinen von Deussens Buch. Wir sind überzeugt, daß es neben dem etwas trockenen Grundriß von Zeller und der lange nicht mehr aufgelegten Geschichte der alten Philosophie von Windelband als neueste monographische Darstellung derselben ehrenvoll seinen Platz behaupten, wenn nicht gar beide Vorgänger in den Hintergrund drängen wird. Unterstützt wird diese Möglichkeit durch den verhältnismäßig sehr niedrigen Preis, den die Verlagshandlung für das schön ausgestattete und ein selbständiges Ganzes für sich bildende, daher auch besonders zu habende Werk festgesetzt hat.

Solingen. Karl Vorländer.

Claparède, Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik. Nach der 4. französischen Auflage übersetzt von Franz Hoffmann. Mit 13 Figuren. Leipzig 1911. Johann Ambrosius Barth. 8°. XII und 347 S. 4,80 M.

Der Inhalt des Werkes entspricht nicht ganz dem Titel, er müßte mindestens lauten: „Zur Einführung in die Kinderpsychologie . . . .". Weder die Psychologie des Kindes noch die experimentelle Pädagogik finden eine systematische oder auch nur geordnete Darstellung. Der Verfasser will vielmehr in die Denkweise und die geistige Gesamthaltung dieser Wissenschaften einführen, und das ist ihm auch wohl im ganzen gelungen. Man merkt es dem Buche auch in seiner erweiterten Form vielfach noch an, daß es aus einer Reihe anregender Zeitungsaufsätze hervorgegangen ist, die erst zu einer Broschüre, dann zu einem Buche zusammengeschweißt worden sind. Darin liegen die Mängel des Buches, darin liegt aber auch sein Vorzug, stets lebendig und frisch geblieben zu sein, so daß sich jedes Kapitel wie ein Essay liest.

Der geschichtliche Überblick über die gegenwärtige Bewegung in den beiden Wissenschaften ist ziemlich vollständig, wenn auch nicht sehr tiefgehend, sie zeigt die Internationalität der Bewegung. Chile ist vergessen, das in Professor Mann einen tätigen Vertreter hat. Das zweite Kapitel behandelt die Probleme in etwas schematischer Weise und ohne tiefes Eingehen. So läßt sich z. B. eine so scharfe Grenze zwischen einer Pädagogik, die Ziele setzt, und einer Pädagogik, die experimentell nur Tatsachen feststellt, nicht ziehen. Aus den Tatsachen ergeben sich Folgerungen, die unter Umständen eine Veränderung oder Einschränkung der Lehrziele fordern, so daß die Experimentalpädagogik zwar keine Ziele stellt, wohl aber auf die Zielstellung von größtem Einflusse ist. Die in dem dritten Kapitel

dargestellte Methodenlehre gibt eine gute Übersicht, stellt aber die technischen Methoden auch nicht annähernd genügend dar. Die Fragebogenmethode wird viel zu unkritisch behandelt, und die Resultate derselben bestätigen das Urteil des Verfassers nicht, daß man mit einem Schlage Tausende von Beobachtungen erlangen kann, die sich auf ein Phänomen beziehen, wenn man nämlich unter Beobachtung eine wissenschaftlich verwertbare Tatsache versteht. Es ist gut, daß in Deutschland diese Methode nicht allzuviel gebraucht wird. Vortrefflich dagegen ist das Kapitel über die Interpretationsmethoden. Die Anregung zu Ausrüstungen für Schulversuche (S. 100) sind gar zu dürftig, und mit einer Stoppuhr fast allein werden sich nicht allzuviel Experimente machen lassen. Dann wäre es besser gewesen, das Kapitel ganz fortzulassen und es mit dem Buch Rudolf Schulzes auf S. 103 bewenden zu lassen.

Das vierte Kapitel, das interessanteste des Buches, behandelt die geistige Entwicklung. Es gibt erst einen Überblick über das körperliche Wachstum und seine Bedeutung, dann über Spiel und Nachahmung, dann über den Zweck der Kindheit und das Interesse. Dieser letzte Teil ist der beste. Über das Spiel wird nichts Neues gesagt, und das schwierige Problem der Nachahmung wird sehr ungenügend behandelt. Das Zurückführen der Nachahmung auf einen Instinkt des Strebens nach Übereinstimmung mit dem Erwachsenen ist doch wahrlich keine Erklärung und macht das Problem eher dunkler denn heller. „Das Kind wird das nachahmen, was ihm im Interesse seiner Vervollkommnung nachahmenswert erscheinen wird." „Es liegt sicherlich im Interesse seiner Entwicklung, sich beständig mit dem in Übereinstimmung zu setzen zu suchen, was ihm über seinem Niveau zu stehen scheint, und dieses Interesse, die Erwachsenen im allgemeinen oder eine bestimmte Person zu kopieren, leitet indirekt die Auswahl der zu reproduzierenden Handlungen." Solche Erklärungen oder Klarlegungen des Tatbestandes sind nur Worte.

In einem fünften Kapitel, das über ein Drittel des ganzen Buches einnimmt, wird die geistige Ermüdung behandelt, an sich in klarer und sachkundiger Weise. Die Untersuchungen Weichhardts freilich dürften nicht einmal andeutungsweise als eine Lösung des Ermüdungsproblems angesehen werden, so lange wir fast gar keine Erfahrungen darüber haben. Trotz der inhaltlichen Güte dieses Kapitels halte ich es für grundsätzlich verfehlt, von der ganzen experimentellen Pädagogik nichts, aber auch gar nichts weiter zu bringen als dieses eine Kapitel. Dann darf man das Buch nicht so überschreiben, wie es geschehen ist. Es heißt doch bestehende Vorurteile nur noch kräftigen, wenn von der ganzen Wissenschaft nur dieses eine etwas periphere Kapitel dargestellt wird, während die zentralen Probleme vor den Augen des Lesers nicht einmal auftauchen. Gerade ein Buch, das zur Anregung für den Anfänger bestimmt ist, muß diesem zeigen, wohin die Wissenschaft in ihren allgemeinsten Fragestellungen hinaus will und darf den Wagen nicht auf ein totes Nebengeleis schieben. Gerade ein Vertreter einer jungen, im Kampfe stehenden Wissenschaft darf so nicht vorgehen.

Vielleicht wird das Buch hie und da eine anregende Wirkung ausüben, ob aber eine deutsche Übersetzung nötig und förderlich war, ist mir sehr zweifelhaft. Wir müssen selbst auf die Verbreitung einer Wissenschaft verzichten, wenn

dabei die Tiefe leidet. Der Übersetzer hat sein schweres Amt sehr gut durchgeführt, und auch die von ihm gegebenen Anmerkungen tragen dazu bei, das Werk für unsere Verhältnisse erträglicher zu machen.

Leipzig. M. Brahn.

1. **Werner, Richard Maria,** Hebbel. Ein Lebensbild. 2. Auflage. Berlin 1913. E. Hofmann. 8°. XII u. 437 S. 4,80 M.
2. **Lewin, Ludwig,** Friedrich Hebbel. Beitrag zu einem Psychogramm. Berlin-Steglitz 1913. B. Behrs Verlag. 8°. II u. 152 S. 3 M.

Das Jubiläumsjahr Hebbels hat zwei Werke zur Biographie des Dichters gebracht. Das eine ist alt, der Zeit und der Art nach, das andere ist in beiden Beziehungen neu. Das alte Buch ist die zweite Auflage der bereits 1904 in der Biographien-Sammlung „Geisteshelden" erschienenen Lebensbeschreibung Hebbels von R. M. Werner. Der vor wenigen Monaten, ehe er die Krönung seines Werkes erleben durfte, Verstorbene gehörte sicher zu den berufenen Hebbel-Biographen. Ein Leben hat er der Erforschung und Förderung des Dichters geweiht; was Wille und Fleiß vollbringen konnten, hat er geleistet. Er besaß auch die andere Eigenschaft, die für den Biographen bei aller Klarheit des Urteils unerläßlich ist für das Gelingen seines Werkes, die Liebe zu seinem Helden, als Familienbesitz hat er diese vom Vater geerbt und sie sein Leben sich erhalten. Bei dieser Ausrüstung konnte er das Ziel, das Hebbel selbst der Biographie gestellt hat, „ihren Helden besser zu verstehen und inniger lieben zu lehren", schwer verfehlen. Freilich die Hebbel-Biographie ist das Werk Werners meines Erachtens noch nicht. Dafür mangelt seiner Art doch etwas an dem vollen, natürlichen, auf einer inneren Verwandtschaft des Wesens beruhenden intimen Verständnis dieser ganz eigenartigen, spezifisch nordgermanischen Menschen- und Dichternatur, ein Mangel, den keine noch so eingehende Beschäftigung und keine noch so innige Familienbeziehung ganz ersetzen kann. Dafür fehlt es der Darstellung auch etwas an der sicheren Unterscheidung zwischen Wichtigem und Unwichtigem, die alles äußere Lebensgeschehen nur mit Rücksicht auf die innere Entwicklung des Dichters sieht und wertet. Aber wenn auch das Buch Werners nicht zu den großen Biographien gezählt werden kann, zu den guten gehört es sicher und fördert zweifellos das Einleben in den Menschen und Dichter. Bei dem Menschen lehrt sie vor allem durch reichliche und zuverlässige Mitteilung aus den Quellen durch schöne Freiheit der Auffassung, durch gerechte Abwägung des Urteils nach beiden Seiten das für Hebbels Entwicklung so bedeutsame Verhältnis zu Elise Lensing richtig sehen, die Notwendigkeit des Bruches begreifen. Bei dem Dichter räumt sie ebenfalls durch Selbstzeugnisse gründlich auf mit der noch immer umgehenden Beurteilung Hebbels als eines Reflexionspoeten, dessen Schöpfungen nicht heißem Leben, sondern kaltem Denken ihr Dasein verdankten; der Biograph bemüht sich auch, in das Verständnis der großen tragischen Weltanschauung einzuführen und diese in allem Schaffen des Dichters zu erweisen. Dabei gibt er auch ein reiches, fast zu reiches Bild des äußeren Lebens Hebbels, der Verhältnisse, die ihn umgaben, der Menschen, die seinen Pfad kreuzten, und führt so seinen Helden aus Niedrigkeit und Not, durch Irrtum und Schuld, in Kampf und Sieg auf die Höhe der Entwicklung.

Ganz anderer Art ist die zweite „Biographie". Sie ist neu erschienen und will auch in ihrer Art etwas Neues bieten. Der Verfasser nennt sie einen Beitrag zu einem Psychogramm; der Verlag gibt ihr noch eine andere Einführung mit „Biographie auf völlig neuer psychologischer Grundlage, in streng wissenschaftlicher Prägnanz, jedes überflüssige Beiwerk vermeidend, auch für den gebildeten Laien mit Nutzen und Genuß lesbar". Ob es überhaupt möglich ist, die Seele des Menschen durch ein psychographisches Schema, auch wenn dieses die Kommission für Psychographie festgelegt hat, exakt zu beschreiben und eindeutig zu bestimmen, die Frage kann hier nicht behandelt werden, ich will an dieser Stelle nur die unwissenschaftliche und unmoderne Überzeugung aussprechen, daß gegenüber einer so zarten und flüchtigen Erscheinung, wie es die menschliche Seele ist, die exakte Methode nicht ausreicht, daß es bei der Bestimmung des Charakters in letzter Linie doch nicht darauf ankommt, Offenbarungen der Psyche als einzelne Tatsachen zu registrieren, sondern sie im Zusammenhange des Ganzen als Faktoren zu werten, wobei denn natürlich die Subjektivität des Beurteilers vielfach das Entscheidende ist. Ich kann mich also von der Zweckdienlichkeit des in diesem Psychogramm eingeschlagenen neuen Verfahrens schwer überzeugen, aber abgesehen von dieser allgemeinen methodologischen Frage — eine B i o g r a p h i e, wie der Verlag sie bezeichnet, ist die vorliegende Schrift sicher nicht. Sie ist eine von guter Kenntnis der Werke von und über Hebbel zeugende fleißige und geschickte Sammlung all des möglichen und unmöglichen Materials, das vielleicht für eine Biographie in Betracht kommen kann, aber mehr nicht, auch kein „fragmentarischer Versuch, diese zukunftsträchtige Methode der Biographierung in ihrem gegenwärtigen Stadium durch eine praktische Anwendung auf ihre Brauchbarkeit zu prüfen". Auch dieser bescheidene Versuch des Verfassers, das Gegebene doch als eine Art Biographie einführen zu wollen, muß zurückgewiesen werden. Zu einer solchen fehlt der Schrift eben vor allem zweierlei: Einmal, was doch die Vorbedingung einer Gesamtauffassung der Persönlichkeit ist, die Wertung des Materials, die Unterscheidung von Groß und Klein. Da ordnet der Verfasser, dem psychographischen Schema entsprechend, den Stoff in 25 Hauptteilen (Nationale, Abstammung, Familiencharakteristik, Stadien der ersten Entwicklung, Gesundheitszustand, Geschlechtsleben, Erziehung und Unterricht, Verkehr, Lebenseinteilung, Ökonomie des Privatlebens, äußerer Habitus des Lebens, Gemeinfunktionen usw.), denen dann etwa 150 Unterteile entsprechen. Sicher steht in dieser „Seelenschrift" viel Wertvolles für Biographie und Charakteristik, aber sicher auch nicht wenig Wertloses, das dem formenden Künstler sofort wieder durch die Hände rinnen würde. Oder ist es z. B. wirklich für das P s y c h o g r a m m Hebbels von so großer Bedeutung zu erfahren, daß Hebbel (S. 59) bei besonderen Gelegenheiten den Frack trug, daß er 1859 (S. 71) bei zunehmender Kahlheit eine Perücke probierte, daß von seinen Zähnen zu einer bestimmten Zeit (S. 71) viele gut und nur einige unrettbar verloren waren, daß Hebbel die Angewohnheit hatte, wenn er am Schreibtisch sitzend sprach, mit der Papierschere zu spielen (S. 74) oder schließlich (S. 78), daß er schwer subtrahierte, also im Kopfrechnen schwach war? Gibt es andererseits nicht ein ganz falsches Bild, wenn alle Lebensäußerungen Hebbels ohne Rücksicht auf Zeit und Situation in das Schema als gleichwertige

Größen eingeordnet werden? Verlangt es ferner die Wissenschaft um der Wahrheit willen alles, auch die von jedem Menschenleben unzertrennliche Misere des Alltags, mit in das Lebensbild hineinzunehmen und der Seele des Großen sozusagen die Kleider bis aufs Hemd auszuziehen, ist ein solcher Materialismus wirklich notwendig? Aber gesetzt auch, die Wissenschaft könnte solcher lückenlosen Vollständigkeit nicht entraten, für den Künstler — und das ist doch zweifellos der Biograph, der aus dem Ton des Lebens die Gestalt der Seele formt — wäre es die erste Aufgabe, auf diesen armen Reichtum zu verzichten, wenn irgendwo, gilt hier die Hebbelsche Lebensregel: Wirf weg, damit du nicht verlierst. Für den wahren Biographen oder, um mich des neuen, den Begriff noch stärker konzentrierenden Ausdrucks zu bedienen, den Psychographen würde meiner Meinung nach die hier gegebene Sammlung des Stoffes nur die dankenswerte Vorarbeit sein für die eigentliche Aufgabe, durch eine das Einzelne verbindende und von einer Lichtquelle aus erhellende, die einzelnen Phasen der Entwicklung ausgleichende, aus der Tiefe der eigenen Mitempfindung herausgeborene Gesamtanschauung die fremde Seele in ihren großen Linien zu erkennen und als eine ideale Einheit zu begreifen. Solche Aufgabe aber hat sich diese neue Art der Biographie gar nicht gestellt. Ich kann also bei aller Anerkennung des Wertes, den die reiche Stoffsammlung für einen späteren Biographen haben kann, in dem „Psychogramm" keinen wertvollen Fortschritt in der Erkenntnis des Menschen und Dichters sehen: es gibt Einzelnes *„disiecti membra poetae"*, aber nichts Ganzes, es ist Stoff, aber kein Kunstwerk, auch keine Skizze dazu.

Glückstadt. Johannes Krumm.

Roman Woerner, Henrik Ibsen, Band I u. II, zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. München 1912. C. H. Beck. VI u. 431 S. und V u. 385 S. 8°. je 9 M.

Im September 1911 ist der erste Band von Woerners Ibsenbiographie in 2. Auflage erschienen. Er enthält, wie Woerner im Vorwort zur 1. Auflage schon sagte, den „norwegischen" Ibsen, während erst der zweite Band den „europäischen" bringt. Denn der erste Band führt uns bis zu „Kaiser und Galiläer", und wenn Ibsen auf dieser Entwicklungsstufe stehen geblieben wäre, „wäre er uns immer nur ein hervorragender skandinavischer Dramatiker geblieben".

In der Einleitung gibt das Buch einen kurzen Überblick über die norwegische Literatur bis Ibsen. — Der Charakter des Helden im Erstlingsdrama Catilina, sagt Woerner, wird dadurch tragisch, daß sich statt entschiedener sittlicher Verderbtheit ein Hin- und Herschwanken zwischen Gut und Böse, ein Gegensatz von Wollen und Können zeigt. „Mit dieser Auffassung des Charakters ist zugleich die Idee des Dramas gegeben, oder vielmehr diese Auffassung ist die Idee selbst." Das Jugendwerk, so findet Woerner, zeigt also schon deutlich die Eigenart des Dichters, die ihm in seinen reiferen Arbeiten blieb: nicht durch theatralisch oder dramatisch brauchbare Fabeln oder Charaktere wird Ibsen zur Bearbeitung gelockt, sondern das Drama ist ihm die Verkörperung seiner Ideen. — Unter dem Einfluß Öhlenschlägers entsteht der Einakter: „Das Hünengrab". Der nationalen Romantik entrichtet der junge Dichter seinen Zoll in einer Reihe von Dramen: „Die

Johannisnacht", „Das Hünengrab" in neuer Bearbeitung, „Die Herrin von Östrot", „Das Fest auf Solhaug", und Olaf Liljekrans". Das letzte Stück schließt sich an die nordische Ballade von Herrn Olaf an, der im Wald von den Elfen umringt wird und den Schlag aufs Herz empfängt, der ihn nach seiner Heimkehr auf die Totenbahre streckt. — Das Drama „Nordische Heerfahrt" entspringt der allgemeinen Begeisterung, die Asbjörnsens und Moes Sammlung norwegischer Volksmärchen im Lande zu heller Flamme entfacht hatte. Der Ibsenbiograph zeigt, wie an manchen Stellen dieses Dramas Probleme gestreift sind, die nach Jahren in völlig anders gearteten Schöpfungen den Mittelpunkt der Handlung bilden. Ist Sigurds Ehe mit der ihm nicht ebenbürtigen Dagny eine wahre Ehe? Steht nicht höher als hergebrachte Pflicht das höhere Recht der Persönlichkeit auf freie Entfaltung aller Kräfte? — „Die Komödie der Liebe" gruppiert sich nach Woerner um folgenden Gedanken: in der Ehe muß die Liebe notwendig Schiffbruch leiden. Darum ist die Konvenienzheirat das Richtige. Woerner gibt zu, daß Ibsen einen falschen Satz habe beweisen wollen und daß er den Beweis gründlich verfehlt habe. Er entschuldigt den Dichter mit der düsteren, trostlosen Stimmung jener Jahre, in denen „Die Komödie der Liebe" entstanden sei. „Wie bald er seinen Irrtum einsah, lehrt schon das nächste Werk, vor allem aber „Brand", wo uns ein durchaus hochgesinntes und hochstrebendes Menschenpaar in wahrhaft idealer Ehe vorgestellt wird." Es muß aber doch mit aller Deutlichkeit betont werden, daß die Kritik recht hatte, die durch dies Drama stutzig wurde. Das Stück bedeutet trotz mancher treffenden satirischen Spitzen in seiner dogmatischen Verallgemeinerung eine bedenkliche Entgleisung. — „Die Kronprätendenten" seien der inneren Erfahrung des Dichters entsprungen. Sein Königsrecht habe er in sich gefühlt wie Hakon, und doch in erfolglosem Ringen nach der Krone sich abgemüht wie Skule. Der national gesonnene Dichter befand sich damals nämlich im Kampf gegen die Anhänger der althergebrachten dänischen Kultur. Und er war sich dessen bewußt, daß ihm in diesem Kampf um nationale Eigenart die Führerrolle zukam. Eine eingehende, psychologisch feine Analyse der Hauptcharaktere beschließt die Besprechung unseres Stückes. — Mit dem versöhnenden Schluß des „Brand" ist Woerner sehr unzufrieden: der Dichter mache eine Verbeugung vor dem guten alten, mit Wenigem zufriedenen Himmelsvater, und noch mehr, einen Bückling vor der humanen, dem unbedingten Idealismus feindlichen Welt. Dagegen ist aber doch zu sagen, daß Brand ein Schwärmer ist, der geläutert wird. Der Halbheit und inneren Unwahrhaftigkeit gegenüber hat er recht. Am Ende seiner dornenvollen Laufbahn aber soll er erfahren, daß Gott ihn annimmt als Deus caritatis und nicht etwa wegen seines eisernen Willens. Ich muß mich hier mit diesen Andeutungen begnügen. — „Peer Gynt" entstand aus dem Gegensatz gegen Björnsons Bauernnovellen, die das norwegische Volk idealisierten. Ibsen dagegen kritisiert die Selbstberäucherung seiner Landsleute. Im ganzen, so urteilt Woerner, sei die Hauptfigur des Dramas und die Darstellung ihrer Entwicklung und ihres Geschickes trefflich gelungen. Seinen als Vertreter des norwegischen Volkes gefaßten Helden habe der Dichter sich rein menschlich ausleben lassen. Als psychologisch wahr und ästhetisch feinsinnig empfinden wir die Worte: „Auch hier die Menschheit

im Menschen. Der Eindruck des Typischen wird nicht durch Verallgemeinerung erreicht, sondern durch das Gegenteil, durch Herausarbeiten des Eigentümlichen, Persönlichen. Die klassische Tragödie der Franzosen gelangt durch Abstraktion nur zum Schablonenhaften und läßt uns kalt; wir betrachten Shakespeares so ganz besondere, einzige Helden, einen Hamlet, einen Lear, und das Geschick der Menschheit erschüttert unsere Seele." Den Schluß des Dramas aber hält Woerner mit Recht für verfehlt, weil Peer „bei später, erzwungener, zweifelhafter Reue" gerettet wird. Er wird begnadigt, weil Solveig, die Jugendgeliebte, mit verklärender Liebe felsenfest an ihn geglaubt hat. Der Gedanke, daß ein reines Weib den Mann erlöst, ist aber nur dann lebenswahr, wenn er auch im Innern des Erlösten begründet ist. Das ist bei Peer nicht der Fall! — Der Kampf des Julian Apostata in „Kaiser und Galiläer" wird nicht nur nach außen hin geführt. Er wird auch innerlich schwer und ernst ausgefochten. „Zum Bilde des Kampfes des anerzogenen Christentums mit dem angeborenen Heidentum in einer ernsthaften Natur wollte der Dramatiker den geschichtlichen Stoff verinnerlichen" sagt Woerner treffend. Im ersten Teil des Dramas ist das auch gelungen. In Julians Seele siegt das angeborene Heidentum. Julian ist aber nicht dazu da, seinen eigenen Willen durchzusetzen. Er ist dazu bestimmt, den „Weltwillen" auszuführen. „Der Weltwille zwingt das Individuum, so zu wollen, wie es für den Gang der Weltereignisse notwendig ist." Der zweite Teil des Stückes fällt nach Woerners Urteil, dem wir durchaus beistimmen, sehr ab. Der Grundton von Julians Wesen wird immer mehr auf kleinliche Eitelkeit gestimmt. Aber auch der Aufbau und die Durchführung der Handlung leidet im zweiten Teil. Der Dichter hat sich in diesem Stück schließlich „in zuviel mühselige Kleinmalerei vertieft". — Das letzte Kapitel handelt von Ibsens Sprache und seinen Gedichten. Im Anschluß an den nordischen Grammatiker Johann Storm gibt Woerner einen kurzen Überblick über die Entwicklung der norwegischen Schriftsprache, die sich, wie schon angedeutet, vom Dänischen losringen und selbständig machen mußte. Woerner erwähnt die sprachlichen Bestrebungen Björnsons, der aber trotz manches guten Griffes nicht immer glücklich gewesen sei. Erst Ibsens Sprache sei gesetzgebend und mustergültig geworden. Den Versuch, künstlich eine neunorwegische Schriftsprache zu schaffen, hat Ibsen nicht gebilligt. Er hat diese Sprachbildner sogar im „Peer Gynt" verspottet. — Über seine lyrischen Schöpfungen hat Ibsen nach Woerner ein sehr strenges Gericht gehalten, ehe er sie herausgab. Der Biograph gibt eine ganze Anzahl von Proben. Alle Stellen aus den Werken Ibsens, die Woerner mitteilt, hat er selbst übersetzt. Seine treffliche Übersetzung beurteilt Woerner in der Vorrede zur 2. Auflage sehr bescheiden. — Eine Fülle von Anmerkungen schließt das Buch. Sie bringen noch manche interessante Einzelheiten, besonders solche literaturgeschichtlicher Art.

Unser Buch zeugt von Anfang bis zu Ende von einer außerordentlichen Beherrschung des Stoffes. Kenntnis der Geschichte der norwegischen Literatur, der zeitgenössischen Kultur, Kenntnis der norwegischen Sprache, gründliche und liebevolle Beobachtung der Individualität, des Entwicklungsganges und des Ideenschatzes unseres Dichters — alles eignet seinem Biographen. Als Ästhetiker und Psycholog fesselt Woerner immer, auch da, wo man ihm nicht beistimmen kann. Dem Inhalt entspricht der flüssige und klare Stil des Buches, der die Lektüre zum Genuß macht.

Der zweite Band: Ibsens Gesellschaftsdramen in Wörners Analyse. Ein verlockendes Feld! Finge man einmal an, sich auf Einzelheiten einzulassen, so wüßte man nicht, wo anfangen und wo aufhören. Einiges von dem Wichtigeren soll denn nur einen Augenblick betrachtet werden. Kein politisch Interessierter, dem das Buch zugänglich ist, versäume es, die Worte prächtigen Humors nachzulesen, die Wörner über die Psychologie der Phrase und über politischen Prinzipienwechsel schreibt. S. 33 ff. Die Figur des Parteihelden Stensgaard im „Bund der Jugend" liefert ihm die Anregung. Das Drama ist ja die Komödie der Parteipolitik. — Sehr treffend finde ich Wörners Bemerkung über Ibsens Verhältnis zu den Franzosen. S. 46 ff. S. 69. — „Die Stützen der Gesellschaft" vergleicht Wörner mit Björnsons „Fallissement". Die in der Gesellschaft herrschende Moral besteht, kurz gesagt, in der Furcht vor dem Urteil anderer. Mit dem versöhnenden Schluß beider Dramen ist Wörner unzufrieden. Allerdings ergibt sich weder bei Bernick (Ibsen) noch bei Tjälde (Björnson) die Umwandlung mit Wahrscheinlichkeit aus dem Wesen der beiden waghalsigen Großindustriellen. — Vom Drama der kaufmännischen Übermenschen zum Drama der Frauenfrage. Den vielumstrittenen Schluß der „Nora" beleuchtet Wörner geschickt nach allen Seiten. Mit sicherem Griff wird der schwache Punkt berührt: „zu rasch wird Noras Empfinden in Erkenntnis umgesetzt." Andererseits lehnt der Biograph sehr mit Recht den „befriedigenden" Schluß für die Bühne, zu dem Ibsen sich vorübergehend bequemt hatte, ab. — Die ästhetische Berechtigung der „Gespenster" wird energisch verteidigt, auch durch Vergleich mit dem „König Ödipus": „kann und darf der Dramatiker nicht sogar einen alleräußersten Fall wählen; hat nicht der klassischeste, hat nicht Sophokles einen bis zur Unmöglichkeit einzigen gewählt im König Ödipus?" Die häßliche Form des Schlusses jedenfalls scheint mir ästhetisch unberechtigt zu sein. — Auf die heftigen Angriffe, die nun Ibsens Feinde machen, bringt der „Volksfeind" die Antwort: wer das Verseuchte offen verseucht nennt, bekommt es mit der „kompakten Majorität" zu tun. — Wie aber — so zieht Wörner sicher die Verbindungslinie zur „Wilden te" — wenn mein Idealismus vielleicht gemeingefährlich und töricht wäre? „Man nehme dem Durchschnittsmenschen die Lebenslüge und man nimmt ihm sein Glück." — Das krankhafte Seelenleben der „Frau vom Meer" vergleicht Wörner mit den Zuständen des Käthchens von Heilbronn. Den Unterschied zwischen Ellida und Käthchen findet Wörner darin, daß bei diesem Naturkinde das somnambule Wesen nur benutzt wird zu einer Erhöhung und Verstärkung der geheimnisvollen Zaubermacht der Liebe. Bei Ellida fehlt die Liebe als natürliche Grundlage des außergewöhnlichen Verhaltens. — Hedda Gabler wird mit Rosmer verglichen: „Dort die Gabe, durch persönlichen Zauber zu unterwerfen und in die geistige Adelssphäre heiterer Entsagung empor zu leiten; hier die Gabe, ... in die weltliche Adelssphäre selbstherrlichen Genusses herab zu locken." — Die letzten Dramen spiegeln eine düstere Stimmung. Nur in „Klein Eyolf" lösen sich die Mißklänge. Aber Solneß ist der Baumeister, der nicht so hoch steigen kann als er baut. Borkman die gestürzte Finanzgröße, die Bankerott erlitten hat am Leben und sich einsam und ingrimmig zu trösten sucht: mein Wollen war groß. Und am Schluß des rastlosen Schaffens das Bild des Künstlers von europäischem Ruf, der Porträtbüsten mit

heimlichen Tiergesichtern machte. „Hinterlistige Kunstwerke", so beurteilt Rubek sein Lebenswerk. Solneß — Borkman — Rubek — Ibsen!

Ibsen ist Tendenzdichter. Daß Tendenz nicht an sich unkünstlerisch ist, glaube ich mit Wörner. Aber den Inhalt der Ibsenschen Tendenz halten wir mindestens für einseitig. Die erschütternde Tatsache, daß hier ein reich begabtes Leben von verstiegenem Idealismus zum Pessimismus hinabführte, kommt bei Wörner in dieser Fassung nicht zum Ausdruck. Dem geistvollen und außerordentlich unterrichteten Biographen führt Verehrung und Liebe die Feder. Wir machen ihm das nicht zum Vorwurf! Dem Genie gegenüber kann der liebevoll sich versenkende, der nachempfindende Biograph nicht objektiv bleiben. Er wäre sonst kein Nachempfinder*). Wir andern können ein solches Buch genießend lesen, aber unser eigenes Urteil werden wir uns wahren. Freilich, indem auch wir möglichst wenig einseitig sind! Ibsen verdient es, in unsern Kreisen mehr gelesen zu werden als bisher. Und wenn wir ihn kennen, müssen wir auch Wörner lesen. Tief und nachhaltig wird das Buch uns beschäftigen können: mit seiner gediegenen Gründlichkeit, der Fülle seiner Beziehungen, seiner anmutenden Form.

Berlin-Wilmersdorf. J. Lütgert.

Klotzsch, Carl, Epirotische Geschichte bis zum Jahre 280 n. Chr. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. 240 S. 6 M.

Die vier ersten Abschnitte dieses Werkes — 86 Seiten — haben der philosophischen Fakultät der Berliner Universität als Dissertation vorgelegen. Fast selbstverständlich ist es unter diesen Umständen, daß die Quellen gewissenhaft und gründlich benutzt sind. Der Verfasser versteht es, aus den dürftigen, zerstreuten Nachrichten des Altertums manches Interessante herauszulesen. Hübsch ist im ersten Kapitel „Anfänge einer epirotischen Einheit" der Einfluß Corcyras auf Epirus geschildert, ferner der Gegensatz in der Politik des Inselstaates Corcyra und der festländischen Kolonie Ambracia. Aus den politischen und geographischen Verhältnissen wird es erklärt, wie die Ambracier zu den „μαχιμώτατοι τῶν περὶ ἐκεῖνα τἀχωρία" wurden. (Thuc. III, 108). S. 156 u. f. schildert Klotzsch die Niedermetzelung des Neoptolomos, des Mitkönigs, durch Pyrrhus. Aus dem Bericht bei Plutarch Pyrrhus cap. V zieht er recht interessante Schlüsse über wirtschaftliche und kulturelle Zustände bei den Epiroten.

Im übrigen erscheinen mir die beiden ersten Kapitel als die gelungensten des Werkes. In den folgenden verliert der Verfasser sein Thema zu sehr aus den Augen. Er gibt eine Fülle von Details, die mit der Geschichte von Epirus kaum in irgendwelchem Zusammenhang stehen. Andererseits fehlt es ihm an der Fähigkeit, in einigen großen Zügen ein Gesamtbild der damaligen politischen Lage zu geben; dadurch mangelt dem Werke die Klarheit. Gewiß ist es von großer Wichtigkeit, daß Pyrrhus, der Schwager des Demetrius, als Geisel nach Alexandria ging, aber müssen wir deshalb alle Einzelheiten der Kriegszüge des Demetrius

*) Hier drängt sich der Vergleich mit Bielschowskys zarter, feiner Goethebiographie auf.

erfahren, z. B. seine Eroberung von Samaria? Was hat wohl Pleistarch, der Herrscher von Cilicien, mit Epirus zu tun? Die Darstellung liest sich eintönig, weil jeder Versuch einer Charakteristik fehlt; nur bei Pyrrhus p. 150 findet sich ein Ansatz. Andererseits wäre an manchen Stellen eine größere Ausführlichkeit am Platze. Z. B. ist die Frage nicht erörtert, welchen Einfluß der Aufenthalt in Alexandria auf Pyrrhus hat. Warum ist der Zug Alexanders von Epirus nach Italien, im Jahre 334 oder 333, mit so wenigen Worten abgetan? (p. 85).

p. 1 lesen wir, daß „das Land von langgestreckten parallelen Gebirgsketten, zum Teil von beträchtlicher Höhe" durchzogen ist. Wie hoch sind die Gebirgszüge? Wie erklärt es sich, daß Epirus, trotz seines gebirgigen Charakters, „klimatisch mehr als der Süden und Osten der hellenischen Halbinsel begünstigt war?" p. 5. Wie groß war Epirus? Wieviel von dem Lande hatten die Chaonen, wieviel die Molosser inne? Wie groß war die Einwohnerzahl von Epirus? Möglich, daß Philippson all' diese Fragen erörtert hat. In einer Dissertation mag ein Hinweis auf diesen Autor genügen, nicht in einem größeren Werke.

Bei den ungemein verwickelten verwandtschaftlichen Verhältnissen vermisse ich eine Stammtafel des epirotischen Königshauses. Auch eine geographische Karte wäre wohl am Platze. Wer hat sogleich vor Augen, wo Atintanien, Parauaea, Tymphaea liegt?

Der Stil ist fast durchweg verfehlt. Klotzsch hat eine Vorliebe für Schachtelsätze, so daß bisweilen geradezu Ungeheuer von Perioden entstehen; so findet sich p. 120/121 ein Gefüge von 14 Zeilen. Daß die Klarheit, die Übersichtlichkeit hierunter erheblich leiden muß, liegt auf der Hand. Typisch ist folgender Satz p. 20: „Thucydides berichtet I 136 von Themistocles, daß dieser, als er, von Athens und Spartas Häschern verfolgt, in der höchsten Not bei dem Molosserkönig Admetus Zuflucht suchte, die Feindschaft desselben wegen der von ihm veranlaßten Ablehnung einer Bitte des Königs seitens der Athener zu fürchten hatte."

Naumburg a. S. R. Pappritz.

Blücher in seinen Briefen. Ausgewählt von J. R. Haarhaus. Leipzig 1913. Amelang. XII u. 107 S. kl. 8°. geb. 1 M.

Der Herausgeber hat nach eigener Angabe Colomb „Blücher in Briefen aus den Feldzügen 1813—1815", Stuttgart 1875 und Blasendorff, „Gebhard Leberecht von Blücher", Berlin 1887, seiner Auswahl zugrunde gelegt. Wer sich nicht die Mühe machen will, zu diesen größeren Werken zu greifen, wird diese Auswahl dankbar benutzen. In geschmackvollem Taschenbändchen (Format 10 : 16) sind nach einem knappen, sachgemäßen Lebensabriß etwas über 100 „der originellsten Briefe des Marschall Vorwärts" in zeitlicher Folge von 1787 ab mit Geschick und Sachkenntnis ausgewählt. Die Originalschreibweise ist glücklicherweise beibehalten. Reifere Schüler, denen die Lektüre der unbekümmerten Orthographie Blüchers mehr ist als bloßes Rätselraten, werden nicht besser als durch diese Briefe „seinen Patriotismus, seine Geradheit und Wahrheitsliebe, seine treue Fürsorge für Angehörige und Untergebene und seinen köstlichen, unverwüstlichen Humor" liebgewinnen.

Elberfeld. Adolf H. Eggers.

Ziegler, Theobald, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts. Volksausgabe. Mit 12 Porträts. Berlin 1911. Georg Bondi. 8°. 700 S. brosch. 4,50 M., geb. 5,50 M.

Unter den sogenannten kulturellen Darstellungen der Geschichte des 19. Jahrhunderts gehört Zieglers zuerst 1888 erschienenes Buch zu den besten. Es ist in drei starken Auflagen herausgegeben worden und wird nun unverkürzt als Volksausgabe den weitesten Kreisen zugänglich gemacht. Es ist das mit Freuden zu begrüßen, weil Ziegler es verstanden hat, bei dem nicht leicht zu behandelnden reichen Stoff in schöner und klarer Form nicht nur die großen politischen Vorgänge, sondern auch die philosophischen Lehren dem einfacheren Verständnis der Massen zugänglich zu machen. Die Gliederung und Anordnung, Aufbau und Komposition hat Ziegler nicht nach dem Wirken einzelner hervorragender Männer gewählt, wie z. B. das Zeitalter Göthes, Friedrich Wilhelms IV., Bismarcks, Bebels, Nietzsches, sondern wenn auch nüchtern so doch praktisch eine Mischung nach chronologischen und sachlichen Gesichtspunkten vorgenommen. Da das Buch Zieglers in dieser in erster Linie für die Zwecke der deutschen Schulen herausgegebenen Monatschrift besprochen werden soll, so möchte ich mich auch nur auf die Frage beschränken, kann es für den Unterricht, selbstverständlich für den Unterricht in den obersten Klassen der höheren Schulen, nutzbar angewendet werden? Diese Frage möchte ich mit einem vollen Ja beantworten. Wenn der Lehrer auch an manche Ausführungen Zieglers besonders auf dem Gebiete der neuesten Gescthichte mit großer Vorsicht herangehen muß, und vieles wie z. B. auf S. 503 die Sellung der rheinischen Fabrikanten und Industriellen zu der Sozialdemokratie sehr schroff und durchaus nicht einwandfrei ist, oder wenn er wie S. 513 die Kritik des oberkirchlichen Erlasses im Dezember 1895, der die evangelischen Geistlichen ernstlich warnte, auf den sozialen Kampfplatz herabzusteigen, viel zu weitgehend finden wird, so ist doch andererseits eine solche Fülle der trefflichsten Gedanken vorhanden, daß er bei der Wahl für den Unterricht nicht in Verlegenheit kommen wird. Ich möchte hier besonders hinweisen auf das 14. Kapitel über Sozialismus und Sozialdemokratie. Der Geschichtslehrer kann heute nicht mehr eine Besprechung und Erörterung dieser für die Gegenwart und auch noch für die Zukunft so überaus wichtigen Frage mit Stillschweigen oder einigen wenigen Andeutungen übergehen. Wenn man mit Recht von unseren höheren Schulen staatsbürgerlichen Unterricht und staatsbürgerliche Erziehung fordert, dann muß auch diese Frage in den Unterricht hineingezogen werden. Ich gebe zu, daß die Behandlung dieses Gegenstandes nicht leicht ist und daß sie großen Takt und vor allem auch eingehende Kenntnis der Vorgänge erfordert; und gerade dafür ist Ziegler ein guter Wegweiser. Ich möchte nur einige Stellen anführen, die zeigen können, wie Ziegler die Sache anfaßt. So sagt er von der Zeit des Sozialistengesetzes: „Es waren die Lehrjahre der Partei, am Ende derselben zählte sie viele gereifte Männer und viele auch wissenschaftlich durchgebildete Redner und Schriftsteller in ihren Reihen. Vor allem aber Ziele, um deren willen man Verfolgung leidet, werden zu sittlichen Idealen: Charaktere, die trotz der Ungunst der Machthaber und trotz der über sie verhängten Verurteilungen und Strafen an diesen Idealen festhalten, werden zu selbstlosen tapferen Männern, Streber wachsen auf diesem Boden und in solchen

Zeiten nicht leicht." An einer anderen Stelle heißt es: „Der Sozialismus ist eine Weltanschauung, ist Wissenschaft und Glauben zugleich; deshalb kann er nur mit Waffen des Geistes überwunden werden, oder er ist überhaupt nicht zu überwinden." Einige Seiten weiter, wo dann die sozialdemokratische Partei und ihre das allgemeine Wohl so schwer schädigende Wirksamkeit trefflich gekennzeichnet wird, führt er aus: „Man hüte sich, Sozialismus und Sozialdemokratie ohne weiteres zu identifizieren. Jener ist eine umfassende Weltanschauung, diese ist eine Partei mit allen einer Partei anhaftenden Untugenden. Sie kämpft nur für den vierten Stand und kämpft um seine Herrschaft, also bedroht sie die anderen Stände und Klassen ihrerseits mit Abhängigkeit und Unfreiheit." Auch das Kapitel: „Die Fragen der Schulreform" möchte ich recht dringend zum eingehenden Studium empfehlen. Ich kann vollkommen dem zustimmen, was er über die Bildung der Volksschullehrer sagt: „Mit der Forderung des Universitätsstudiums für alle gehen sie zu weit, das wäre für die Schule kein Segen. In ihren Seminaren weniger Drill und mehr Geist, mehr Wissen und mehr Bewegungsfreiheit, und für die Tüchtigsten die Möglichkeit zu studieren, für alle aber Förderung des Wissens durch Volkshochschul- und Ferienkurse aller Art, damit sie nicht bloß Könner, sondern auch Wisser sind, das werden hier die nächsten Schritte sein; und letzteres wird dann namentlich auch den Fortbildungsschulen zugute kommen.

Köln. Fr. Moldenhauer.

Schmoller, Gustav, Charakterbilder. München und Leipzig 1913. Duncker & Humblot. gr. 8°. VII u. 302 S. 7 M., geb. 8,50 M.

Am 24. Juni wird Schmoller 75 Jahre alt. Beim Herannahen dieses Alters hat er es für seine Pflicht gehalten, seinen literarischen Nachlaß zu bestellen. Zu diesem gehört auch das vorliegende Buch, das Gustav Schmoller in seiner ihm so gut stehenden gemütlichen Bescheidenheit ein „Büchlein" nennt, das andere Leute, die weniger bescheiden sind, mit Stolz ein stattliches Buch nennen würden. Und ein Buch mit 300 großen Seiten verdient ja auch solche Bezeichnung. Die Charakterbilder waren engeren oder weiteren Kreisen schon bekannt; die vier Briefe über Bismarcks sozialpolitische und volkswirtschaftliche Stellung und Bedeutung und die Abhandlung über die Gedanken und Erinnerungen von Otto Fürst von Bismarck sind in dem Buche „Zu Bismarcks Gedächtnis" mit Beiträgen von Max Lenz und Erich Marcks zusammen erschienen, eine Rede über Friedrich Althoff in der Internationalen Wochenschrift, andere Charakterbilder an anderen Stellen, die dem größeren Publikum weniger zugänglich waren und in ihrer Zerstreutheit nicht zur rechten Geltung kamen. In ihrer Zusammenfassung wirken sie ganz anders: sie geben nunmehr ein Gesamtcharakterbild des Junigeburtstagskindes, das über all den andern Charakterbildern als Geist des Ganzen schwebt und uns zeigt, wie der Historiker, der Volkswirt, der Politiker es meisterhaft versteht, des Wesens Kern seiner Studienköpfe zu erfassen. Für unsere Monatschrift steht an Interesse vorne an Friedrich Althoff, der lange Zeit bis zur letzten Lebensstunde Schmollers Freund geblieben ist, auch wenn er in seiner Straßburger Zeit sich einmal mit Schmoller hat ernstlich duellieren wollen. Aber auch andere Charakterbilder müssen

den Lesern unserer Monatschrift willkommen sein: in erster Linie Friedrich Wilhelm I., Kaiser Wilhelm I., Fürst Bülow, Heinrich von Sybel und Heinrich von Treitschke und natürlich der schon oben erwähnte Fürst Bismarck. Daß die Zeichnungen ähnlich sind, braucht nicht besonders hervorgehoben zu werden. Wer Althoff gekannt hat, wird ihn in seinen großen Zügen wieder erkennen, und mit Kaiser Wilhelm und Bismarck und Bülow und den anderen Charakterbildern gehts ebenso. Kurz und gut: man verleibe das wertvolle Buch jeder Lehrerbibliothek ein. Es wird ihr zur Zierde und den Lesern zu reicher Anregung gereichen.

Gedanken und Erinnerungen von Otto Fürst von Bismarck. Schulausgabe mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Gottlob Egelhaaf. Stuttgart u. Berlin 1912. J. G. Cottasche Buchhandlung Nachfolger. 8°. XIV u. 343 S. geb. 1,80 M.

Ein guter Gedanke, Bismarcks Gedanken und Erinnerungen der Schule zugänglich zu machen in dieser Form und herausgegeben von einem sachkundigen Manne und Bismarckverehrer wie Gottlob Egelhaaf, der als Lehrer der Geschichte weiß, wie der Jugend solche Quellen mundgerecht werden müssen. — Die Auswahl ist geschickt getroffen; ich habe sie Kapitel für Kapitel mit dem Restbestande verglichen und geprüft. Die Anmerkungen sind mehr wie ausreichend, mancher wird sie (z. B. bei Norderney, politisches Strebertum, ministeriell, phäakisch u. a.) unnötig finden; ich nicht, denn ich meine, auch der Schüler der mittleren Klassen soll dieses Buch beim Geschichtsunterricht in die Hand nehmen, denn er kann seinen Bismarck nicht frühe genug kennen und lieben lernen. Trefflich ist zur guten Orientierung auch die vorangeschickte Zeittafel.

Solche Bücher tun dem Geschichtsunterricht gut. Wir müssen so zeitig wie möglich die Jugend an die Quellen führen und den Geschichtsunterricht der Schule beleben, indem wir ihn ins Haus und die Familie ausweiten. Denn die wenigen Kurzstunden der Schule genügen nicht.

Mit Recht hat Egelhaaf die Widmung dem Buche vorgestellt: „Den Söhnen und Enkeln zum Verständnis der Vergangenheit und zur Lehre für die Zukunft." Denn diese kann nur die Vergangenheit mit ihren großen Gedanken geben, da die Gegenwart an Gedankenleere krankt, die keine Phrase bedecken kann. An der Vergangenheit sollen wir deshalb unsre Jugend staatsbürgerlich erziehen und politisieren. Der beste Lehrer dafür ist Bismarck.

Berlin, 1. April 1913.

Egelhaaf, Gottlob, Geschichte der neuesten Zeit vom Frankfurter Frieden bis zur Gegenwart. Stuttgart 1913. Carl Krabbe Verlag (Erich Christmann). gr. 8°. X u. 638 S. geh. 9,50 M., in Leinen geb. 10,50 M.

Die neueste Auflage der Egelhaafschen Geschichte der neuesten Zeit reicht bis 18. Oktober 1912, dem Frieden von Lausanne. Egelhaaf bringt eine reiche Befähigung mit, ein solches Buch trotz aller Schwierigkeiten zu schaffen. Seit 1875 hat er begonnen, Stoff zur Zeitgeschichte zu sammeln und ihn Jahr um Jahr in eine schriftstellerische Form zu bringen. 1903 hatte er für den achten Band von Helmolts Weltgeschichte die Geschichte Westeuropas in den Jahren 1866 bis 1902

zu bearbeiten. Von 1903 an hat er an der Stuttgarter technischen Hochschule wiederholt über die neueste Geschichte Vorlesungen gehalten. Außerdem erscheinen von ihm als Ergänzung der Geschichte der neuesten Zeit seit 1908 politische Jahresübersichten.

Also vollkommene Vertrautheit mit dem vorhandenen Stoff darf man voraussetzen. Damit ist aber nichts geschehen. Man muß diesen Stoff auch beherrschen mit der Sicherheit, die Zuverlässiges vom Unzuverlässigen scheidet. Denn die Quellen, die sich bieten, sind noch stark getrübt, und bedürfen zunächst der Klärung Diese herzustellen ist keine leichte Arbeit. Die in die kleinsten Einzelheiten gehende Berichterstattung der Zeitungen über Tagesgeschichte und Politik enthält eine Unsumme von falschen Angaben, falschen Urteilen und sonstigen Fehlern, Vermutungen und Entstellungen gewollter und ungewollter Art, Dementis und Kontroversen, in denen sich der gewiegte Fachdiplomat, der Historiker, der Parlamentarier, der Politiker und Journalist, mag er noch so findig sein, nicht zurecht findet, um einen genauen Überblick und eine lückenlose und zuverlässige Kenntnis der wirklichen Geschehnisse zu gelangen. Wer hier Geschichte schreiben will, hat es schwer, und doppelt schwer, weil zu gebietender Stunde der Druck beginnen muß, er sich Zeit zur gründlichen Nachprüfung oft gar nicht mehr nehmen kann und deshalb in zweifelhaften Fällen sehr vorsichtig im Urteil und Ausdruck zu Werke gehen muß. Ja, wenn der Historiker der neuesten Zeit bei der Korrektur seiner Druckfahnen sitzt, können über Nacht die allerneusten Ereignisse ganz neue Entwicklungen bringen, die auf das, was früher geschehen ist, Schlaglichter für Aufklärung und für richtige Beurteilung der Dinge und Geschehnisse werfen.

Aller dieser Schwierigkeiten weiß Egelhaaf mit Ruhe und Geschick Herr zu werden mit unparteiischem Urteil, soweit es einem Menschen mit Herz und Gemüt überhaupt möglich ist unparteiisch zu bleiben, wo jedem sterblichen Manne die Galle überlaufen muß. Und daß Egelhaaf da, wo Bismarcks große Wege und seine großen Ziele nicht im Auge behalten worden sind, einmal die Galle überläuft, das verdenken wir ihm nicht, sondern danken es ihm. Sonst würde seine Darstellung ohne Temperament sein, und da sie das nicht ist, auch an anderen Stellen nicht, so ist sie fesselnd und nirgendwo langweilig und jedem zu empfehlen, der sich in neuester Geschichte vor neuzeitlicher Vergeßlichkeit schützen will.

Berlin. A. Matthias.

Meinhold, P., Wilhelm II. 25 Jahre Kaiser und König. Mit zahlreichen Abbildungen. Berlin 1913. E. Hofmann & Co. 325 S. gr. 8°. 3,50 M., geb. 4,50 M.

Meinhold behandelt seinen Stoff: unseres Kaisers Wirken und Wollen, Art und Wesen in 20 Kapiteln. Und zwar führt er nach einem einleitenden Abschnitt, in dem er dem Leser die Geschichte Preußens und Deutschlands von 1815—1871 in ihren Hauptzügen in die Erinnerung ruft und die Großeltern und Eltern Wilhelms II. schildert, seine Darstellung in den nächsten acht Kapiteln von der Kindheit des Kaisers durch sein Knaben- und Jünglingsalter hinüber über das Trauerjahr 1888 bis zu der Reichskanzlerschaft von Bülows (1900), unterbricht sie dann in den nächsten acht Kapiteln durch eine ausführliche Auseinandersetzung über

Wilhelms II. Stellung zum Deutschtum, zu Wissenschaft, Religion, Erziehung, Kunst, Heer, Sport, Flotte, Handel und Industrie und nimmt in zwei weiteren Kapiteln die mehr chronologische Behandlung wieder auf, um sein Buch abzuschließen mit der Frage nach der Beurteilung, die unser Kaiser bei seinem eigenen Volke und im Auslande erfahren hat. Ob diese Anlage des Buches ganz glücklich ist, will ich dahingestellt sein lassen: ich glaube, die Unterbrechung des chronologischen Teiles durch die Abschnitte allgemeinen Inhalts (10—17) erklärt manche der Wiederholungen, die dem Leser auffallen.

Im übrigen bin ich mit dem Buche einverstanden: es ist geschrieben von einem kenntnisreichen, urteilsfähigen, warmherzigen Manne, der seinen Kaiser und König, sein deutsches Vaterland und seinen protestantischen Glauben liebt und aus dieser Liebe kein Hehl macht, ohne deshalb sein Auge vor etwa vorhandenen Schwächen zu verschließen und vor besonnener Kritik, wo diese notwendig erscheint, zurückzuschrecken, und der jede gesunde fortschreitende Entwicklung mit Freuden begrüßt und daher auch dem, der diese fördert, zujubelt. Dabei weiß er seine Darstellung zu beleben durch die Mitteilung einer Unmenge von Äußerungen unseres kaiserlichen Herrn selbst, die uns einen tiefen Blick in dessen Seele tun lassen, und fesselt zudem den Leser durch eine schlichte, gewinnende Sprache, deren Fluß nur selten durch Unebenheiten gestört wird. Solche finde ich auf S. 43 Zl. 7 v. o. und Zl. 5 ff. v. u., S. 47 Zl. 12 v. u., S. 48 Zl. 4 ff., S. 56 Zl. 16, S. 103 Zl. 15, S. 114 Zl. 13, S. 256 Zl. 10 und S. 269 Zl. 5 u. 6, außerdem im Druck und in der Zeichensetzung: S. 17 Zl. 15, S. 54 Zl. 14, S. 60 Zl. 10, S. 72 Zl. 5, S. 79 Zl. 5 v. u., S. 114 Zl. 15, S. 175 Zl. 2, S. 263 Zl. 4 und S. 317 Zl. 4.

Elberfeld. W. Meiners.

25 Jahre Deutscher Kaiser, von Konsistorialrat C. Th. Müller, Militäroberpfarrer des 21. Armeekorps. Verlag von Gerhard Stalling, 1913. Oldenburg i. Gr. 99 S.

Heil Kaiser Dir! von Johannes Keßler. Stiftungsverlag Potsdam. 1913. 48 S.

Beide Schriften sind als Volksbücher gedacht; die Verleger empfehlen sie „für Massenverteilungen in den Schulen, Truppenteilen, Kriegervereinen, Turnvereinen, bei den Vereinen des Jungdeutschlandbundes etc." Dementsprechend ist der Preis trotz zahlreicher ganzseitigen Wiedergaben von Photographien und geschmackvoller farbiger Umschlagzeichnung — leider weist diejenige der an erster Stelle genannten Schrift eine unangenehme Verzeichnung auf — recht niedrig: 50 Pf. bis 10 Pf., je nach Anzahl der Exemplare. Was den Text angeht, so werden — und das gilt von dem Büchlein Müllers in höherem Maße als von dem Keßlers — alle Ereignisse und Fortschritte der letzten 25 Jahre auf persönliche Einwirkung des Kaisers bezogen. Freilich mag ja gerade dieser Standpunkt in Verbindung mit dem gut volkstümlichen Stil die Schriften gerade für jugendlichere Geschichtsauffassung geeignet erscheinen lassen. Adolf H. Eggers.

Rauchberg, Heinrich, Österreichische Bürgerkunde. Wien 1911. F. Tempsky. 265 S. gr. 8°. geb. 10 M. (12 Kr.)

Als mir dies Werk zur Besprechung zuging, dachte ich im ersten Augenblicke: Keine Ruh bei Tag und Nacht vor Bürgerkunden; doch die Lektüre hat mir, der

ich etwa zwei Dutzend deutsche, doch nur eine einzige österreichische Bürgerkunde*) „mit heißem Bemühen studiert" hatte, nicht nur Vergnügen bereitet, sondern auch und vor allem Belehrung verschafft. Auf Wunsch des österreichischen Unterrichtsministeriums hat Rauchberg, Professor an der deutschen Universität in Prag, ein kurz gefaßtes Lehrbuch der österreichischen Bürgerkunde geschrieben zum Gebrauch in der obersten Klasse der Mittelschulen, deren neue Lehrpläne eine bürgerkundliche Unterweisung in den Rahmen der „Vaterlandskunde" einfügen. Die knappen Andeutungen jenes Grundrisses führt das vorliegende Werk weiter aus und ergänzt sie in vielen Punkten, ohne jedoch eine ausführliche, nur für wissenschaftliche Kreise berechnete Darstellung zu geben.

Als Ziel der Bürgerkunde bezeichnet der Verfasser: wissenschaftliches Verständnis des Staates, das heißt Einsicht in sein Wesen und seine Aufgaben, und beschränkt sich streng auf dasjenige, was zum Verständnis des Staates notwendig ist; „anderes gehört überhaupt nicht in die Bürgerkunde (warum also, so frage ich wieder, nennt man sie nicht lieber Staatskunde?)". In sieben Teile und 52 Unterabschnitte zerfällt das Buch. Im ersten Teile (bis S. 40) werden die Grundbegriffe der Staats- und Gesellschaftslehre entwickelt, deren Kenntnis Voraussetzung für das Verständnis eines jeden Staates ist. Nur als das Ergebnis geschichtlicher Entwicklung kann die Gegenwart verstanden werden. Darum gibt Rauchberg im zweiten Teile (bis S. 59) eine geschichtliche Übersicht über die Ausbildung des Staatsgebietes, der Staatsgewalt und der Staatsverfassung und behandelt im dritten Teile (bis S. 74) die staatsrechtliche Eigenart der österreichisch-ungarischen Monarchie und ihrer Bestandteile; die Einrichtungen der Gesamtmonarchie und des gemeinsamen Verwaltungsgebietes werden vollständig dargestellt, soweit der Zweck des Buches es erfordert; auch der Widerstreit der Meinungen, der zwischen den politischen Parteien und ihren Wortführern in der Wissenschaft besteht, kommt zum Ausdruck. Nachdem so eine allgemeine Übersicht gewonnen ist, beschränkt sich der Verfasser in den folgenden, herkömmlich nach Verfassung und Verwaltung gegliederten Teilen in der Hauptsache auf Österreich (die wichtigsten Bestimmungen der ungarischen Verfassung werden gelegentlich zum Vergleiche herangezogen); bei der Besprechung der Wehrgesetzgebung, der österreichisch-ungarischen Bank und der Sozialversicherung berücksichtigt er die Pläne, welche die österreichische Gesetzgebung demnächst beschäftigen werden. In den Tabellen des Anhangs (S. 237—255) faßt er die wichtigsten Ergebnisse der österreichischen Statistik zusammen und ergänzt sie in einigen Punkten durch internationale Vergleichungen, um eine Vorstellung von den Größenverhältnissen des Staats- und Gesellschaftslebens zu geben.

Man kann dieser Bürgerkunde nachrühmen, daß sie bei der Besprechung wichtiger Streitpunkte die gegensätzlichen Parteianschauungen unbefangen einander gegenüberstellt. Als Beweis für die wohltuende Unparteilichkeit der Darstellung seien drei Stellen im Wortlaut angeführt.

„Parteien sind notwendig, um die Wähler für die Wahlen, die Gewählten

*) Die 1908 im K. K. Schulbücherverlage erschienene Staatsbürgerkunde von Krautmann. VIII u. 355 S. gr. 8.

für die Tätigkeit in den Vertretungskörpern zu organisieren. Sie sind das Mittel, um die Meinungen und Wünsche der einzelnen zusammenzufassen und politisch wirksam zu machen. Nur in diesem Sinne: als Mittel zum Zweck, nicht als Selbstzweck, haben sie Berechtigung. Jede Partei verfolgt ja an sich berechtigte Interessen. Aber die Durchsetzung derselben wird gehemmt durch die nicht minder berechtigten Interessen der anderen Parteien. Es liegt im Wesen der Parteien, daß jede ihre Anschauungsweise als die allein richtige, ihr Interesse als das Staats- oder Gemeininteresse hinstellt. Darin liegt ein Stück Wahrheit und viel Irrtum."

„Der Liberalismus, der ja dem Gedankenkreise der Aufklärung, der Humanität und des Weltbürgertums entstammt, hat die gesellschaftliche und politische Bedeutung des Glaubensbekenntnisses und der nationalen Zugehörigkeit unterschätzt. Er achtete sie als persönliche Überzeugungen, aber er verkannte ihre alle Lebensbeziehungen umfassende Macht über die Gemüter, ihre organisatorische Kraft und daher auch ihre Wichtigkeit für die Stellung der Individuen als Glaubens- und Volksgenossen im Staate und zum Staate."

„Die in weiten Kreisen bestehende Überschätzung der sogenannten gelehrten Berufe und der Wunsch, durch eine feste Anstellung „versorgt" zu sein, bringen es mit sich, daß die Mittel- und Hochschulen den Berufen, zu welchen sie vorbilden, erheblich mehr Jünglinge zuführen, als in diesen Berufen unterkommen können. Da ist es nicht überflüssig, daran zu erinnern, um wieviel weitere und mannigfachere Möglichkeiten sich dem Tüchtigen im wirtschaftlichen Leben eröffnen. Dem einzelnen wie der Gesamtheit ist besser gedient, wenn diese Möglichkeiten mit frischem Mute und ohne veraltete Vorurteile ergriffen, die gelehrten Berufe aber jenen überlassen werden, die sich ihnen aus innerem Drange zuwenden wollen."

Sehr beachtenswert auch außerhalb der schwarzgelben Grenzpfähle ist der nachdrückliche Hinweis darauf, daß eine zahlreiche, körperlich und moralisch gesunde Bevölkerung eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Macht und Blüte der Staaten ist.

W i s s e n s c h a f t l i c h steht das Buch durchaus auf der Höhe nach meinem Dafürhalten; doch ich betone, daß meine Kenntnis der einschlägigen österreichischen Literatur nicht weit reicht. Von den in Deutschland erschienenen staatswissenschaftlichen Werken allgemeinen Inhalts sind die wichtigsten in Anmerkungen nicht nur angeführt, sondern auch kurz und treffend beurteilt, z. B.: „Das hervorragendste, aber nur gereiftem Verständnis zugängliche Werk aus neuer Zeit ist die ‚Allgemeine Staatslehre' von Georg Jellinek, 2. Auflage, Berlin 1905." Die fast auf jeder Seite hinzugefügten Anmerkungen enthalten außer Literaturangaben manche näheren Erklärungen und vergleichende Hinweise; übrigens ist nur in einer Anmerkung (S. 50) der Krieg von 1866 erwähnt.

Welche L e s e r hat der Verfasser im Auge? Er sagt in der Vorrede: sein Buch „soll die Lehrer beim Unterricht als Hilfsbuch unterstützen und die Schüler auf die Hochschule und in das praktische Leben begleiten; aber auch an einen größeren Kreis wendet es sich, an alle Gebildeten, die nicht gerade Fachmänner auf dem Gebiete der Rechts- und Staatswissenschaften sind". Was den Unterricht betrifft, so kann bei manchen Abschnitten u n m i t t e l b a r e Förderung

gar nicht in Frage kommen, weil sie weit über den Rahmen der Mittelschule hinausgehen; diese Tatsache beeinflußt natürlich auch das Maß und die Art der Benutzung des Werkes seitens der Schüler.

Nur wenige Ausstellungen will ich hier machen. Die Grundbegriffe Verfassung und Konstitutionalismus wären besser gleich im ersten Teile, wo sie erwähnt werden mußten, näher erörtert worden, nicht erst im vierten. Die Überschrift des fünften Teiles ‚Land und Leute' entspricht dem Inhalte nicht ganz; vom Lande war auch schon im zweiten Teile die Rede. S. 32 mußte der Begriff Stände genau erklärt werden (von dieser Notwendigkeit überzeuge ich mich immer wieder). Zu kurz ist die Angabe S. 41 betr. Windische Mark. Was Verfassungsstaat im engeren Sinne bedeutet, war S. 75 im Texte (nicht ausschließlich in einer Anmerkung) darzulegen, zumal weil bald darauf (S. 81) im Texte vom Verfassungsstaat ohne jeden Zusatz gehandelt wird. Worauf die Ministerverantwortlichkeit „hinausläuft", ist S. 93 nicht ganz zutreffend ausgeführt. S. 146 mußte über Rechtsmittel etwas gesagt werden; denn nach meiner Erfahrung wissen gebildete Nichtfachmänner über Berufung und Revision oft gar nichts, kennen nicht einmal den Unterschied; einige näheren Angaben darüber können doch nicht als „Anleitung zur Praxis des Rechtslebens" bezeichnet werden, die Rauchberg mit Recht ablehnt. — Hinsichtlich der Ausdrucksweise mag nur auf den fehlerhaften Gebrauch des wie nach Komparativen (statt als) hingewiesen werden, der doch nicht als Besonderheit des österreichischen Sprachgebrauchs, wie z. B. Kundmachung, gelten kann.

Druckfehler sind mir nur zwei aufgefallen: S. 42 steht 1792 (statt 1797) und S. 255 Armin statt Arnim. Das Register ist, nach Stichproben zu schließen, im allgemeinen sorgfältig, aber nicht vollständig. Die Ausstattung läßt nichts zu wünschen übrig; trotzdem erscheint der Preis hoch.

Nachschrift. Die erste Auflage war nach einem halben Jahre vergriffen. In der zweiten ist nicht nur das statistische Material auf den neuesten Stand gebracht worden, sondern der Verfasser hat, um das Verständnis zu erleichtern, einige Stellen umgearbeitet und mehrere Ergänzungen hinzugefügt, vor allem was die Wirtschaftsgemeinschaft zwischen Österreich und Ungarn betrifft. In der Vorrede weist er nunmehr auf seine Rektoratsrede über „Politische Erziehung" hin (1912 in demselben Verlage erschienen), und ich möchte darauf besonders aufmerksam machen.

Görlitz. E. Stutzer.

Gebert, W., Précis historique de la littérature française. Cinquième édition revue et corrigée. Leipzig 1911. Friedrich Brandstetter. VIII u. 277 S. 8°. geb. 3,60 M.

Wenn ein Deutscher in französischer oder englischer Sprache ein Buch veröffentlicht, so ist natürlich die erste Frage, ob er auch zu einem solchen Unterfangen die nötige Gewandtheit und Fertigkeit im Gebrauch der fremden Sprache besitzt. Im vorliegenden Falle ist diese Frage ohne Einschränkung zu bejahen. Der Verfasser schreibt ein einwandfreies, korrektes Französisch; ja, weit über den nur negativen Vorzug der Abwesenheit mehr oder minder schwerer Verstöße

hinaus, verdient seine Ausdrucksweise flüssig, gefällig, idiomatisch genannt zu werden. Selbst sehr genaue Nachprüfung wird in dieser Hinsicht kaum Anlaß zu Ausstellungen finden. Das Buch ist also aus diesem Grunde, wie noch aus anderen, wert, schon in fünfter Auflage zu erscheinen. Trotzdem lassen sich nicht so sehr gegen diese einzelne Erscheinung wie gegen die ganze Gattung schwere Bedenken nicht unterdrücken.

Der an einem Lehrerinnenseminar tätige Verfasser hat sein Buch in erster Linie für Anstalten dieser Art bestimmt. Für diesen Zweck und überhaupt für deutsche Lehranstalten ist die Stoffauswahl viel zu reichhaltig: Hunderte von Schriftstellernamen und wohl doppelt so viele Büchertitel sind entschieden zu viel. Der Verfasser wird sich ja gegen die Unterstellung verwahren, er könnte der Meinung sein, alles oder auch nur ein erheblicher Teil des von ihm Vorgetragenen solle gedächtnismäßig angeeignet werden. Nicht gering bleibt indessen die Gefahr des Mißbrauches eines so angelegten Buches in der Hand eines noch wenig erfahrenen Lehrers oder noch mehr durch den Unverstand der Lernenden. Wer aus eigener Erfahrung weiß, mit welch wildem, jeder Kritik barem Lerneifer gerade junge Mädchen alles verschlingen, was ihnen ihr Lehrbuch vorsetzt, auch wenn sie es unmöglich verdauen können, der wird sehr nachdenklich gestimmt werden. Seit weit über vierzig Jahren sind mir nur wenige Tage vergangen, an denen ich nicht Französisch gelesen hätte. Dennoch muß ich gestehen — *habetis reum confitentem* — daß ich, ganz abgesehen von den klein gedruckten Abschnitten dieses Buches, selbst von den durch fetten Druck hervorgehobenen oder den nach Baedekers Art durch ein Sternchen warm empfohlenen Büchern viele nicht gelesen habe.

Neben dem Französischen bringt nun aber für die Seminaristinnen das Englische eine mindestens gleich große, das Deutsche wahrscheinlich eine erheblich größere Stoffmasse. Und das alles ist kaum erst die Hälfte des zu bewältigenden Lernstoffes! Welche Wissensmassen drohen noch in den beschreibenden und den exakten Naturwissenschaften, in Geschichte und Geographie, in der Religionslehre und Erziehungskunde! Wozu wird aber all das gewaltige Wissen aufgehäuft? Was gewinnen junge, frische, lebensfrohe Mädchenseelen an all diesem Wust und Kram von Namen, Daten, Büchertiteln für Geist, Herz, Phantasie, Urteil, Geschmack? Lebendige junge Menschen werden in mehrjähriger harter Zucht zu toten Nachschlagebüchern abgerichtet, und obenein zu recht unvollständigen, recht unzuverlässigen, also ganz unbrauchbaren Büchern dieser Art.

Mit einigen selbst kräftigen Abstrichen ist da nichts getan, solche kleinen Mittelchen helfen nichts. Ein Retter muß erstehen unserer weiblichen und auch unserer männlichen Jugend, der ihr wieder den freien, frohen Mut der Ignoranz gibt und ihr den offenen, ehrlichen Sinn einflößt, viele Dinge nicht zu wissen, die sie in Wirklichkeit ja jetzt schon nicht weiß — ebenso wenig wie das vorgeschrittenere Alter, und die zu wissen auch gar nicht lohnt.*) Wer befreit uns endlich — so Jung wie Alt — von der törichten Überschätzung toten Wissens und der ungeheuerlichen, unmoralischen Wissensheuchelei?

Steglitz. Ernst Weber.

*) Sehr einverstanden! Mtth.

Timerding, H. E., Die Infinitesimalrechnung auf der Schule. Vortrag gehalten in der Berliner mathematischen Gesellschaft am 27. Mai 1911. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. 28 S. gr. 8°. geh. 0,80 M.

Nach Timerding heißt heute die Frage nicht mehr: ob, sondern wie soll an den höheren Schulen Infinitesimalrechnung getrieben werden? Natürlich anders als auf den Hochschulen für die Studenten der Mathematik oder der Technik; auf dem Gymnasium anders als auf den Realanstalten. Sicher aber nicht so, daß man mit Mengenlehre beginnt. Wie aber sonst, darüber findet sich auf den wenigen Seiten des Schriftchens eine solche Fülle von guten Gedanken mit lehrreichen Hinweisen auf die Geschichte unserer Wissenschaft, daß ich dem kleinen Schriftchen die weiteste Verbreitung wünsche. Gut ist auch die Behandlung der Lehrbücher, die der Lehrer kennen muß, sehr gut die Bemerkung, daß die ganze Schulbuchfrage sekundär ist. Viel wichtiger scheint ihm „eine zweckmäßige Auswahl guter Übungsbeispiele . . . . Die Hauptrolle fällt also den Aufgabensammlungen zu". Die kann man aber nicht in einem Jahre auf den Buchmarkt werfen.

Düren. Walter Schmidt.

H. J. Klein, Allgemeinverständliche Astronomie, ausführliche Belehrungen über den gestirnten Himmel, die Erde und den Kalender. Leipzig 1912. J. J. Weber. VIII u. 308 S. kl. 8°. geb. 3,50 M.

Das Büchlein des bekannten Privatastronomen und Selenologen Klein erscheint in 10. verbesserter Auflage. Es wendet sich an die breitesten Kreise, da es so gut wie gar keine Vorkenntnisse voraussetzt. 105 Figuren und Abbildungen im Text und eine Sternkarte unterstützen die Anschauung. — Der Stil ist fast immer zu trocken dozierend, als daß das Büchlein unseren Schülern zu empfehlen wäre. Für den Lehrer ist es wohl zu voraussetzungslos.

Dillenburg. Franz Rusch.

Nimführ, Raimund, Die Luftschiffahrt. (Dr. Schmids naturwissenschaftliche Schülerbibliothek, 10). Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. 223 S. mit 99 Figuren im Texte. geb. 3 M.

Seitdem das Problem der „Eroberung der Luft" durch die Erfindung des Lenkballons und der Flugmaschine so weit gelöst ist, daß die Möglichkeit zielsicheren Fluges im Luftmeer dargetan ist und die rastlosen Bemühungen, das Erreichte zu vervollkommnen und — sei es im Dienste der Forschung, des Verkehrs oder des Heerwesens — praktisch nutzbar zu machen, zu bemerkenswerten Erfolgen geführt und das gezeitigt haben, was man mit Recht und Stolz als Luftfahrtwesen bezeichnet, werden immer weitere Kreise das Verlangen haben, zu erfahren, wie ein Luftschiff oder eine Flugmaschine gebaut ist, und einzusehen, auf welchen Gesetzen und Kräften die dem Laien so wunderbaren und rätselhaften Erscheinungen des Luftfahrzeuges beruhen.

Allen denjenigen, die mit den Elementen der Mathematik und Physik vertraut sind, im besonderen den älteren Schülern höherer Lehranstalten diese Einsicht

zu vermitteln, sie tiefer einzuführen in die Grundlagen der Theorie und Technik der Flugkunde, das ist die Aufgabe, die sich der Verfasser in dem vorliegenden Buch gesetzt hat.

Ausgehend von der Erläuterung der einfachsten physikalischen Begriffe, entwickelt er zuerst die Bedingungen des Schwebens und Fliegens im luftleeren Raume. Aus den physikalischen und meteorologischen Eigenschaften der atmosphärischen Luft werden die Bedingungen abgeleitet, unter denen das Schweben und Fliegen im Luftmeer vor sich gehen muß. Von den Schwebe- und Flugvorrichtungen werden zuerst die aerostatischen, sodann die aerodynamischen behandelt. Nach der Schilderung des Vakuum-, Heißluft- und Gasballons werden die Probleme des Lenkballons, wie z. B. Vortrieb- und Stabilisierungsproblem erörtert und die wichtigsten Lenkballontypen beschrieben. Die Darstellung der Flugmaschine erfolgt in der Weise, daß die Behandlung des Fallschirm- und Gleitproblems hinüberführt zur Erörterung des Drachen-, Schwinger- und Schraubenfliegers und den Schluß die Beschreibung der Konstruktion und der Leistungen der modernen Drachenflieger bildet.

Der Verfasser hat seine Aufgabe gut gelöst; er hat es verstanden, die grundlegenden physikalischen Erscheinungen anschaulich zu schildern und dem Verständnis des aufmerksamen Lesers zu erschließen, überall die für das Verständnis wesentlichen Gedanken klar hervorzuheben und die zahlreichen mathematischen Entwicklungen in durchaus klarer und übersichtlicher Form darzustellen, so daß das Buch allen, die im mathematischen Denken nicht ungeübt sind, gute Dienste leisten wird. Den Schülerbibliotheken der höheren Lehranstalten sei das Buch zur Anschaffung ganz besonders empfohlen.

Belgard. Albert Salow.

Masche, Walther, Physikalische Übungen, ein Leitfaden für die Hand des Schülers. 8°. I. Teil mit 14 Abbildungen im Text. 43 S. geh. 0,60 M. II. Teil mit 27 Abbildungen im Text. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. 59 S. geh. 0,80 M.

Die hier beschriebenen Übungen wollen der Vertiefung des Gelernten dienen. Die Teilnahme daran ist freiwillig und wird bei der Sauberkeit der verlangten Arbeit überwiegend von den begabteren Schülern übernommen. Daher ist von den leichtesten Übungen abgesehen; doch pflegen die Teilnehmer sämtliche gestellten Aufgaben zu lösen. Das erste Heft bringt 14 Übungen über Raummessen und Wägen und 9 aus der Wärmelehre, das zweite 4 magnetische und 14 galvanische Übungen. In jedem Heft gibt ein Anhang die Liste der erforderlichen Geräte und deren Bezugsquellen an; indessen hat eine ansehnliche Zahl von Apparaten der Verfasser eigenhändig hergestellt.

Die einzelnen Übungen werden so genau und so klar beschrieben, daß die Schüler selbständig nach den Anleitungen arbeiten können. Die sich anschließenden Rechnungen werden durch Anführung der zugehörigen physikalischen Gesetze und Formeln und gelegentlich auch durch die vollständige Behandlung eines Zahlenbeispiels erleichtert. Daneben spielen graphische Darstellungen eine gewichtige Rolle. Daß der Verfasser nicht nur auf Genauigkeit der experimentellen Arbeiten,

sondern auch auf Reinlichkeit in der schriftlichen Darstellung achtet, verraten die Tabellen, welche fast allen Aufgaben beigegeben sind und die Form vorschreiben, in welcher die beobachteten und die errechneten Größen übersichtlich zusammenzustellen sind.

Über die vorliegenden Hefte zu berichten, ist eine sehr angenehme Pflicht, legen sie doch Zeugnis ab von der peinlichen Sorgfalt des Verfassers, aber zugleich von der Umsicht, womit er seine Übungen vorbereitet hat. Wenn auch die Auswahl naturgemäß mehr oder minder willkürlich ist, so wird man doch bei allen dargebotenen Aufgaben die Art der Behandlung mit Freuden als mustergültig anerkennen. Möchte nur überall ebenso schlicht und gleichwohl so wissenschaftlich bei den physikalischen Schülerübungen verfahren werden.

Dankenswert wäre, wenn der Verfasser dem noch ausstehenden dritten Hefte eine Angabe darüber beifügen wollte, welche Zeitansprüche die Übungen an seine Schüler stellen.

Berlin. P. Johannesson.

Knauer, F., Tierwanderungen und ihre Ursachen. Mit 80 Abbildungen und 1 Karte. Köln 1909. J. P. Bachem. XI u. 288 S. 8°. 3,50 M.

Neben dem allen Lebewesen zukommenden Bedürfnis, durch Ausbreitung für die Erhaltung der Art zu sorgen, sind es insbesondere zwei Ursachen, die die Tiere zu wandern veranlassen, Nahrungsmangel und Sorge für die Brut. Die Wanderung geschieht entweder aktiv, und die Bewegungsfähigkeit und -schnelligkeit ist sehr verschieden, oder passiv durch fließendes Wasser, bewegte Luft oder durch andere Lebewesen. Die zahlreichen Beispiele, die der bekannte Verfasser zusammengetragen hat, und von denen eine ganze Reihe durch Habitusbilder veranschaulicht wird, sind von ihm zunächst systematisch geordnet worden. Man steigt von den Säugern bis zu den Krebsen und Würmern hinab. Doch werden in besonderen Hauptstücken die passiv wandernden Tiere und dann noch gesondert die Schmarotzer vorgeführt. Unter jenen verdienen die vom Menschen verbreiteten oder verschleppten besondere Beachtung. Von diesen werden mannigfache Krankheitserreger geschildert. Außer allen diesen Tatsachen, die sich auf die wagerechte Verbreitung über die Erde hin beziehen, kommt auch die senkrecht in der Hochsee verlaufende Wanderung mancher Ruderschnecken, Krebse, Quallen und Würmer (z. B. des Palolo) zur Darstellung. Manche Fälle von Verbreitung, wie die von Seetieren durch den Suez- und den Kaiser Wilhelms-Kanal, die der Wanderratte, des Girlitz, der Schafklauenmuschel u. a. m. bezeichnet Knauer als „Vorrücken". Zum Schluß erörtert er die von Simroth für die Tierwelt aufgenommene Pendulationstheorie.

Bruck, W. F., Wie studiert man Biologie? Stuttgart 1910. W. Violet. 152 S. 2,50 M.

Der Aufschwung, den der biologische Unterricht genommen hat, hat ein gesteigertes Studium der Wissenschaften mit sich gebracht, die für ihn bedeutsam sind. Dem Studierenden die Wege zu weisen, beabsichtigt die vorliegende Schrift. Sie betont, daß für die Berufswahl auch in unserm Falle vor allem Neigung zum

Fache vorhanden sein muß. Auch muß sich der junge Biologe sagen, daß die Oberlehrerlaufbahn vor allem für ihn in Betracht kommen wird. Ferner setzt sie auseinander, welche Vorlesungen und Übungen zu besuchen vonnöten ist. Diese sind wichtiger als jene. Außerdem muß sich aber der Biologiebeflissene an Exkursionen, am Zeichenunterricht und an Sprechübungen beteiligen und die Fachliteratur kennen lernen. Kenntnis der neueren Sprachen ist wichtig; Besichtigungen und Reisen fördern. Bruck erörtert weiter einige äußere Dinge, wie die Ausbildungskosten und die Studienbedingungen. Sodann erteilt er eingehendere Ratschläge über die Wahl botanischer, zoologischer und anthropologischer Vorlesungen und Übungen und derjenigen, die aus den Gebieten der übrigen Naturwissenschaften sowie der Mathematik, der Philosophie und der Pädagogik zu belegen sind. Er skizziert die Bedeutung und den Inhalt der wichtigsten unter ihnen. Ferner werden die geltenden Prüfungsvorschriften und die über die Ausbildung der Lehramtskandidaten zusammengestellt. Zum Schluß werden einige Fingerzeige über den Stand unseres Unterrichts, über das biologische Studium der Frauen und über Zukunftsaussichten gegeben.

Claus, C., Lehrbuch der Zoologie. Neubearbeitet von K. Grobben. Zweite Auflage. Mit 993 Figuren. Marburg in Hessen 1910. N. G. Elwert. XII u. 1001 S. 8°. 18 M.

Diese Neuauflage des alten Clausschen Lehrbuches zeigt in noch höherem Maße als ihr Vorgänger, den wir im fünften Jahrgange dieser Monatschrift auf S. 349 anzeigten, die Einflüsse, die der Bearbeiter aus seinen eigenen umfangreichen Arbeiten und aus der gewaltig angewachsenen zoologischen Forschungsarbeit gewinnen und einwirken lassen mußte. Sie ist infolgedessen kaum noch als ein Werk von Claus zu bezeichnen, sondern wir dürfen sie als ein Grobbensches ansehen. Im allgemeinen Teile hat vor allem nunmehr auch das Mendelsche Gesetz seine Stelle gefunden. Im besonderen sind zwar auch die Abschnitte, die anatomischen, histologischen oder faunistischen usw. Inhalts sind, keineswegs vernachlässigt worden — sind doch für viele kritische Gruppen die neuesten Forschungen ungemein sorgsam berücksichtigt und klar gesichtet —, aber es scheint uns doch hier vor allem die große und erfolgreiche Mühe betont werden zu müssen, der sich Grobben mit dem Ausbau und der Klärung der Gliederung seines Systems unterzogen hat. Unseres Erachtens ist Grobbens System wie kein anderes geeignet, die Grundlage für das System zu liefern, das wir auf unseren höheren Schulen lehren müssen, und ohne das — sine systemate chaos — ein geordnetes Wissen in Biologie nicht erreichbar ist. Bemerkt mag hier sein, daß sich über diese Neuerungen im System zwischen Hatschek einer-, Grobben und Heider anderseits eine Kontroverse erhoben hat. Vor allem hat Grobben nunmehr die Leibeshöhlentiere scharf in Ur- und Spätmundtiere (Protostomier und Deuterostomier) geschieden. Jene sind mit den Zygoneuren identisch. Diese umfassen die bisherigen Ambulakralier und Chordonier. Es ist damit die Bedeutung eines auf altphylogenetischer Grundlage beruhenden, ontogenetischen Merkmales wirkungsvoll hervorgehoben worden, wie wir ein ähnliches aus der Unterscheidung der Ein- und Zweikeimblättler im

Pflanzensystem kennen. Sodann hat Grobben Gruppen, die aus offenbar nicht nahe verwandten, aber infolge ähnlicher Lebensweise ähnlich gestalteten und also nur im Habitus übereinstimmenden Abteilungen zusammengesetzt waren, getrennt. So wurden nunmehr als Moostiere nur die ektoprokten Bryozoen bezeichnet, während die Entoprokten als neue Klasse den Skoleziden eingereiht wurden. Die Bryozoen blieben mit den Brachiopoden und Phoronideen vereinigt; es wäre vielleicht besser, um falschen Gedankengängen vorzubeugen, wenn ihr Gesamtname Tentakulaten vorangestellt und die Bezeichnung Molluskoideen zurückgedrängt würde. Ferner wurden die Chilopoden von den Myriapoden getrennt und diesen als neue Unterklasse beigeordnet. Die Klasse der Eutracheaten umfaßt nunmehr vier Unterklassen, und die bisher als Progoneaten bezeichneten Symphylen, Pauropoden und Diplopoden bilden jetzt die Myriapoden. Auch die Branchiuren sind von den Kopepoden geschieden und zu einer eigenen Ordnung erhoben worden. Ferner wurden die den Scyphozoen bisher untergeordneten Anthozoen zu einer jenen gleichwertigen Klasse. Weiter sind bisher nur anhangsweise aufgeführte Tiergruppen ins System eingereiht worden. Cryptostemma bildet den Typus einer neuen Arachnoideenordnung, der Rizinuleen. Den Ambulakraliern waren die Chätognathen angefügt worden. Jetzt gliedern sich die Deuterostomier in die Ambulakralier (Echinodermen und Enteropneusten), die Homalopterygier (= Chätognathen) und die Chordonier. Ebenso ist Rhabdopleura, die bisher anhangsweise zu den Diskozephalen, nämlich Cephalodiscus, gestellt war, mit diesem zu den Pterobranchiern vereinigt worden, und diese setzen mit den Helminthomorphen (= Balanozephalen) die Enteropneusten zusammen. Schließlich wurde die sehr wenig sachliche Einteilung der festsitzenden Aszidien in einfache und zusammengesetzte (sie entsprach etwa der Linnéschen Klassifikation der Blütenpflanzen) aufgegeben, und es wurden diese Tiere nach Hartmeyers Vorgang in Kriko-, Dictyo-, Ptychobranchier und Aspirakulaten gesondert.

Schönichen, W., Aus der Natur. Vierter Jahrgang 1908—1909. Mit vier farbigen Tafeln sowie 433 Abbildungen im Text. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. XIV u. 768 S. geb. 11 M.

Der Herausgeber hat es verstanden, auch in diesem Bande seiner vornehm gehaltenen und schön ausgestatteten Zeitschrift zahlreiche Aufsätze aus berufensten Federn zu vereinigen. Wir nennen zoologische von Eckstein über Kerfe (Generationen, im Kiefernwalde hervorgerufene „Absprünge") und Tierexkremente, von Killermann, Morstatt, Standfuss und Neger über bestimmte Kerfe, von König über das Schnabeltier, von Steche über Röhrenquallen, von Simroth über unsere Landschnecken, von Hennings über den Elch. Keller behandelte Haustierfragen, v. Luschan Menschen- und Pferdepygmäen. Zschokke steuerte aus dem reichen Schatze seines Wissens vom Süßwasserleben bei. Kohl, Holdefleiß und Zander besprachen physiologische Fragen. Eine ganze Reihe morphologisch-physiologischer Dinge aus dem Gebiete der Botanik erörterte Hildebrand. Sorauer schrieb über die Blattrollkrankheit der Kartoffel, Küster über Mikrobenzüchtung, Molisch über den Einfluß des Warmbades auf das Treiben, de Vries über den Luxus, den sich gewisse Pflanzen mit Farbenpracht und Wohlgeruch leisten. Diels behandelte

die Baumfarne, Krause die Insektenfresser, Schönichen nach Ernst die neue Flora Krakataus, Gothan die Entwicklung eines Moors und die Tertiärflora, Migula Konserven, Winkler den Bambus. Über praktische Geologie verbreitete sich Chelius, über die Bedeutung radioaktiver Vorgänge für die Geologie v. Wolff, über die Folgen der Sturmflut Geinitz, über die Pendulationstheorie Simroth. Müller schilderte den Brocken und den Meteorkrater in Arizona, Zahn den Thüringer Wald, Böse die mexikanischen Erdbeben. Prähistorischen Inhalts sind Reinhardts Aufsatz über die ältesten Eiszeitmenschen und Pohligs über Eolithe. Kristallstrukturtheorien wurden von v. Wolff, „lebende" Kristalle von Lehmann, die Kaustobiolithe von Stremme, Azetylen und Kalkstickstoff von Lassar-Cohn, Düngemittel von Popp, künstliche Edelsteine und die Museumskrankheit von Brauns besprochen. Knopf erörterte die Bewohnbarkeit der Himmelskörper, van Bebber die Wetterprognose, Plassmann veränderliche Sterne. Über ihre Reisen berichteten Escherich und Neger. Plate widmete Darwin Gedächtnisworte. Neben allen diesen und manchen anderen größeren Aufsätzen bringt die vorliegende Zeitschrift noch viele kurze Mitteilungen, die wie die Aufsätze zu einem guten Teile noch wissenschaftlich bisher unbekannten Stoff darbieten. Sie empfiehlt sich aufs neue als gediegenes naturwissenschaftliches Hausbuch.

Berlin. C. Matzdorff.

Alwin Voigt, Unsere Singvögel. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. 190 S. 8°. geb. 1,80 M.

Der Verfasser des bekannten „Exkursionsbuches zum Studium der Vogelstimmen" beschränkt sich in dem vorliegenden Buche auf ein engeres Gebiet und behandelt vor einem größeren Publikum unsere einheimischen Singvögel. Die Einleitung betrachtet den Vogel im allgemeinen (Ernährung, Atmung, Flug, Entwicklung usw.); dabei ist es dem Verfasser vor allem um die Lebenserscheinungen zu tun, und eine solche Biologie des Vogels ist in einem Buche dieser Art durchaus am Platze. Die Arbeit ist nicht systematisch angelegt. Der Verfasser schildert die Vogelwelt der verschiedenen Landschaften. Als gediegener Kenner konnte er diese Behandlungsart, die reiche Erfahrung voraussetzt, wohl wählen. Dadurch erhielt er die Freiheit, an Stelle einer trockenen Aneinanderreihung geschlossene Bilder von Landschaften zu zeichnen, in denen die geschilderten Vögel erst eigentlich zu leben beginnen. Einige Kapitelüberschriften werden davon eine Vorstellung geben: Abschied von der Großstadt, Die Singvögel der Friedhöfe, In reinen Nadelwaldungen, Singvögel in Moor und Heide. Die Beschreibungen der Vögel sind knapp bemessen, in diesem Punkte wird man eines ergänzenden Buches kaum entraten können. An geeigneter Stelle werden allgemeine Fragen besprochen: der Einfluß der Menschen auf die Verbreitung der Vögel, der Vogelschutz, die Bedeutung der Sänger, wobei manchem Verkannten zu seinem Rechte verholfen wird. Um den Gesang und die mannigfachen Rufe der Vögel zu kennzeichnen, benutzt der Verfasser außer den Noten und geschriebenen Silben seine bekannten Zeichen. Wenn von einer Vogelart oft eine große Anzahl von Rufen angegeben werden, so wird der Neuling dadurch sicherlich nicht abgeschreckt, sondern doppelt zum Studium angelockt werden: diese verschiedenen

Rufe zeigen ja den Vogel in immer neuen Lebenslagen, in ihnen stellt sich ein gutes Stück Vogelpsychologie dar. Der Anfänger möge von dem ihm Bekannten ausgehen, und so wird es ihm gelingen, an der Hand dieses trefflichen Buches seine Kenntnisse zu erweitern. Dann geht es ihm vielleicht wie mir, dem die Vogelbeobachtungen in Wald und Flur die Stunden des reinsten Glückes bereitet haben.

Görlitz. Georg Klatt.

Strasburger, Jost, Schenck und **Karsten,** Lehrbuch der Botanik für Hochschulen. 11. umgearbeitete Auflage. Mit 780 zum Teil farbigen Abbildungen. Jena 1911. Gustav Fischer. VIII u. 646 S. 8°. brosch. 8 M., geb. 9 M.

Es ist mir immer eine besondere Freude, zu sehen, daß auch botanische Bücher, die sich ausschließlich an einen Leserkreis wenden, der eine streng wissenschaftliche Behandlung des dargebotenen Stoffes ohne die heute so beliebte Würze einer populären Darstellungsweise wünscht, so eifrig gekauft werden, daß stets neue Auflagen erforderlich sind. Das vorliegende Buch gehört zu diesen vielbegehrten wissenschaftlichen Werken. Wer es wie ich seit seinem ersten Erscheinen ständig gebraucht und seine Entwicklung durch die verschiedenen Auflagen verfolgt hat, kann es wohl verstehen, daß es sich in den Kreisen derjenigen, die sich beruflich mit der Botanik zu beschäftigen haben, einer stets steigenden Beliebtheit erfreut. In erster Linie für den Gebrauch an der Hochschule bestimmt, möchte ich es hier allen Herren, die im biologischen oder botanischen Unterricht an den höheren Schulen beschäftigt sind, warm empfehlen. Der großen Mehrzahl wird es natürlich bereits bekannt sein. Es ist aber doch wohl wichtig, auf das Erscheinen der neuen Auflage hinzuweisen, da diese wieder alle Verbesserungen zeigt, die durch den Fortschritt der Wissenschaft bedingt wurden. Gerade durch die große Nachfrage nach dem Buche sind die Verfasser in die glückliche Lage versetzt, es stets auf der Höhe der Zeit halten zu können. Bei dem schnellen Fortschreiten der naturwissenschaftlichen Forschung ist es aber von großem Werte, ein Buch zur Verfügung zu haben, das diesen Fortschritt widerspiegelt. Besonders dem Lehrer, der nicht in der Lage ist, durch die Lektüre der neuen Literatur stets auf dem Laufenden zu bleiben, ist ein solches Buch von unschätzbarem Wert, da es ihn davor schützt, in seinen wissenschaftlichen Ansichten zu veralten.

Für weitere Studien ist ein das Wichtigste enthaltender Literaturnachweis gegeben. Die Darstellung ist klar. Die Einteilung ist praktisch. Das Wesentliche und das weniger Wichtige sind durch den Druck unterschieden. Die Ausstattung mit Bildern ist reich und die Einzelbilder sind gut.

Möge das Buch noch recht viele Auflagen erleben und auch in die Bibliotheken der Schulen und die Privatbibliotheken der Lehrer recht häufig Eingang finden.

Francé, R. H., Die Welt der Pflanze. Eine volkstümliche Botanik. Mit zahlreichen Abbildungen. Berlin-Wien 1912. (Erschienen 1911.) Ullstein & Co. 455 S. 8°. geb. 3 M.

Was der Verfasser mit diesem Buche erreichen wollte, schreibt er im Schlußabschnitt, der „Philosophie der Botanik" überschrieben ist: „nämlich eine Er-

neuerung der Botanik. Ich wollte diese Wissenschaft hereinführen in den Kreis der Gebildeten, wollte ihr einen Platz verschaffen, dort, wo die Menschen nicht nur mit dem Verstand, sondern auch mit dem Gemüt und dem Herzen reden. Ich wollte sie herausreißen aus der Erstarrung, in die sie ihre Geschichte versetzt hat." Der Verfasser beklagt, daß „die Botanik als Wissenschaft den Geist der Beschreibungen noch nicht abgestreift hat. Mag sie auch eine Lehre vom Leben der Pflanze aufgestellt haben und immer deutlicher hinüberschwenken zu einer Forschungsrichtung, der es nicht mehr so sehr darauf ankommt, zu wissen, w a s die Pflanze macht, als vielmehr darauf, w i e sie es macht! Mag Botanik auch längst hundert Berührungspunkte und Wege, die ins praktische Leben führen, gefunden haben, sie blieb und ist bis heute nur eine Gelehrsamkeit, eine Wissenschaft". Der Verfasser führt nun weiter folgendes über seine Auffassung der Botanik aus. Ich gebe möglichst seine eigenen Worte wieder: Die Botanik ist mehr als eine Wissenschaft, nämlich ein Bildungsmittel. Bildung ist die Fähigkeit, sich in Harmonie mit dem Weltall zu setzen. Darum umfaßt Bildung eine Kenntnis der Wissenschaften und die Kunst. Sie wird aber auch der Religion nicht entbehren können. Der Gebildete muß ferner ein Philosoph sein können, allerdings ein Philosoph nicht im wissenschaftlichen, sondern im griechischen Sinne des Wortes, ein Liebhaber der Weisheit, die dazu dient, um aus Wissenschaft, Kunst und Religion, ihre höhere Einheit zu finden, die Lebensregeln, die man braucht, um seines Daseins Kreis harmonisch vollenden zu können. Wer auf diesem Wege Bildung sucht, dem ist die Pflanze ein mächtiger Helfer. Dreihunderttausend verschiedene Gestalten hat sie gegenwärtig auf der Erde angenommen, und in jeder weiß sie ihre Gleichung mit der Welt so sicher zu berechnen, daß man eigentlich von keiner sagen kann, sie sei vollkommener als die andere. Sie hat ihr Inneres zu einem unbeschreiblich sinnvollen Staatswesen umgebildet. Sie hat viele rätselhafte Lebensweisen eingeschlagen, um sich die Erde dienstbar machen zu können. Sie hat das alles mit einer unbegreiflichen Intelligenz vollbracht, von der wir heute nur die ersten Spuren erfaßt haben. Wir erkannten immer wieder: es sind andere „Seelenleben" möglich als das unsrige. Unser Intellekt ist nichts anderes als eine Sonderanpassung an unser Leben, und der Menschengeist reicht nur dazu aus, um seine fünf Sinne zu Ende zu denken. Der Mensch, der sich diese neue Weltanschauung zu eigen macht, wird keine Lust haben, darüber zu grübeln, wie wir auf die Welt gekommen sind und wohin wir gehen. Er wird keine größere Sorge haben als die, wie er ein Geschlecht von höchster Tüchtigkeit heranbilden könne, um das Sein auf das vollkommenste auszunutzen, denn er weiß, nur dazu hat er den Verstand.

An anderer Stelle gibt der Verfasser den Grundgedanken seines philosophischen Systems etwa folgendermaßen wieder: Es gibt nur ein Leben. In der Mannigfaltigkeit der Formgestaltung hat es jeden Künstler überboten und als Mensch fühlt es die Gewißheit, daß alle diese Lebensformen nur die Anpassung eines gemeinsamen Lebewesens sind, das diese Formen wählte, um alle Kräfte der Natur, die es außer ihm gibt, sich dienstbar zu machen. Sind die Pflanze und der Mensch nur verschiedene Formen ein und desselben lebendigen Stoffes, so ist es nicht angängig, die eine Form höher als die andere zu stellen. Der Intellekt ist mit

der lebendigen Substanz verbunden und äußert sich verschieden, je nach der Form der Anpassung.

Die Berechtigung zu seiner Auffassung sucht der Verfasser in den speziellen Teilen seiner Arbeit zu bringen, in denen er den Bau und die Lebenserscheinungen der Pflanzen untersucht. Er erblickt in allem Äußerungen einer Intelligenz, ohne irgendwelche neuen Argumente beizubringen, die auf ein Seelenleben der Pflanze schließen lassen. Er stützt sich auf die bekannten Tatsachen der Physiologie. Wenn auch mit ihrer Erklärung durch physikalisch-chemische Prozesse erst der Anfang gemacht ist, ist es doch ganz unzulässig, sie nun ohne weiteres als Ausflüsse einer pflanzlichen Intelligenz anzusehen. Im Rahmen dieser Besprechung ist es nicht möglich, eingehend die Ansichten des Verfassers zu kritisieren. Ich verweise Interessenten auf einen Aufsatz von F. R. Schrammen, Das Reizleben der Pflanzen, der in den Monatsheften für den naturwissenschaftlichen Unterricht 1910 Bd. III, S. 347—356, 394—407 erschienen ist.

Da die wissenschaftliche Botanik keine Lust hat, diesen Sprung in die Metaphysik mitzumachen, fühlt sich der Verfasser berufen, die Botanik zu erneuern. Für die Phantasie des Menschen liefert die Annahme des Verfassers, wie er selbst sagt, reichliche Nahrung: „Sie malt sich die Möglichkeiten aus von einem unerhörten Aufschwung der Botanik und der Entdeckung eines neuen Seelenreiches, sie gibt der Mythologie recht, die im Baum die verwunschene Elfe sah und die Blumengeistchen ahnte, die im Duft und Sonnenglanz der Wiese auf- und niedersteigen."

In der Wahl des Ausdrucks hat sich der Verfasser ganz dieser mythologischen Auffassung in moderner Weise angepaßt. „Unsichtbare Techniker — Das Liebesleben der Pflanze (Die Stinkmorchel und ihre Verehrer. Die Blume, ein Geschäftsmann, der Kunden anlockt. Ein Hochstapler der Pflanzenwelt), — Die Pflanze als Mutter. (Eine Vorschule der Aviatik. Versuchstag am Flugfelde der Natur.) — Bettler, Würger und Mörder usw. sind einige der Kapitelüberschriften und Inhaltsangaben.

Einige Abschnitte fallen etwas aus dem Rahmen des Ganzen heraus, wie: Der Kayzer van den Parangonen, in dem die Tulpenspekulation im 17. Jahrhundert in Holland geschildert wird. — Die Geschichte der Rose. — Die Botanik der Hexenprozesse.

Das ganze Buch ist sehr flott geschrieben und durchaus in seinem Tone auf die Lektüre durch das große Publikum abgestimmt. Es ist sehr reich illustriert und zeigt manche Bilder, die auch den Fachmann interessieren. Bei dem außerordentlich niedrigen Anschaffungspreis wird das Buch zweifellos einen großen Absatz erzielen. Trotzdem ich in vielen Punkten, sowohl was die vorgebrachten Theorien wie die Art der Darstellung betrifft, anderer Ansicht bin als der Verfasser, habe ich das Buch doch mit Interesse gelesen.

Worgitzky, G., Lebensfragen aus der heimischen Pflanzenwelt. Biologische Probleme. 15 schwarze, 8 farbige Tafeln, 70 Textfiguren. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. VIII u. 295 S. 8°. In Originalleinenband 7,80 M.

Der Verfasser betont im Vorwort, daß uns im pflanzlichen Leben so tiefe Wesensunterschiede gegenüber dem tierischen und menschlichen Leben entgegen-

treten, daß sie die Einsicht und das Verständnis erschweren und vielfach der Wissenschaft noch jede sichere Erklärung versagen. „Den Naturfreund in solche Fragen einzuführen, ihn überhaupt auf ihr Vorhandensein und damit auf das wahrhaft Geheimnisvolle im Leben und Weben der Pflanzennatur hinzuweisen, ist die Aufgabe, die sich das vorliegende Buch gesteckt hat."

Die Gefahr bei einem derartigen Unternehmen liegt darin, daß der Verfasser zu sehr in das teleologische Fahrwasser gelangt und zu viel erklärt. Im großen ganzen bemüht sich der Verfasser, dieser Gefahr zu entgehen. Allerdings habe ich den Eindruck, daß er die von ihm aufgeworfene Frage: „Müssen wir also doch eine innere, zweckmäßig regulierende Leitung der Anpassung annehmen?" bejaht. Aber wie gesagt, seine teleologischen Erklärungen wirken nicht aufdringlich, obgleich man wie bei allen teleologischen Erklärungen anderer Ansicht sein kann. Wenn der Verfasser bei der Besprechung der Träufelspitzen z. B. erwähnt, daß das Ahornblatt deshalb fünf Spitzen habe, weil die breite Blattfläche hier mit einer nicht auskommen würde, so kann ich diese Erklärung nicht für stichhaltig ansehen, wenn man die Verhältnisse bei anderen Ahornarten zum Vergleich heranzieht.

In zahlreichen Fällen versucht der Verfasser auch streng auseinanderzuhalten, was sich aus den Versuchen ergeben hat und was man aus Zweckmäßigkeitsgründen anzunehmen geneigt ist, so bei der Besprechung der Dornen als Mittel zur Herabsetzung der Verdunstung und als Schutz gegen Tierfraß.

Das Buch ist mit Wärme und Geschick geschrieben. In drei Hauptabschnitten: Frühlingszauber — Aus des Sommers Fülle — Herbststimmung wird der Leser mit den biologisch interessanten Pflanzen der Heimat bekanntgemacht. Die Illustrationen, besonders auch die nach photographischen Aufnahmen hergestellten Tafeln sind sehr gut.

Hamburg. W. Heering.

Plüss, B., Unsere Wasserpflanzen. Mit 142 Bildern. Freiburg 1911. Herdersche Verlagshandlung. VIII u. 116 S. 12°. geb. in Leinwand 2 M.

Daß die Bestimmung der Wasserpflanzen, auch der phanerogamen, dem Anfänger besondere Schwierigkeiten bereitet, ist bekannt. Deshalb wird diese Zusammenstellung manchem erwünscht sein, um so mehr, als sie keine botanischen Vorkenntnisse voraussetzt. Denn der Verfasser hat der Beschreibung der Pflanzenarten einige allgemein orientierende Kapitel vorausgeschickt: I. Die Teile der Wasserpflanzen; II. Erklärung der botanischen Ausdrücke; III. Tabellarische Übersicht der Wasserpflanzen nach Blütenfarbe, Blatt- und Blütenformen. Auch der Biologie wird Berücksichtigung geschenkt und in einem kurzen Anhang der Aquariumpflanzen besonders gedacht. Die Abbildungen geben im allgemeinen das Charakteristische der Pflanzenart wieder, doch hätte es, gerade der Anfänger wegen, bei allen Bildern gesagt werden müssen, welchen Pflanzenteilen die Bezeichnungen entsprechen.

Posen. Fritz Pfuhl.

IV. Vermischtes.

Zu den bereits bestehenden Vereinigungen **von Freunden des humanistischen Gymnasiums,** deren Mitgliederzahl in ständiger Zunahme begriffen ist (die Berliner Vereinigung zählt bereits über 1300), ist jüngst eine neue hinzugetreten. Auf einen von 98 Vertretern der verschiedensten Berufe und Stände in Wissenschaft und Kunst, Handel und Gewerbe, Industrie und Technik, unterzeichneten Aufruf hat sich in Darmstadt eine Vereinigung zusammengeschlossen, um wie die älteren Schwestern für die Erhaltung und Förderung des Gymnasiums in seiner durch die alten Sprachen bedingten Eigenart einzutreten. Aggressive Tendenzen liegen dem neuen Verein ebensowenig zugrunde wie den bereits bestehenden. Er will hauptsächlich aufklärende Arbeit verrichten und einer Gefährdung der Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit der drei Gattungen der höheren Schule entgegentreten.

Die neugegründete Vereinigung hielt am 25. April ihre erste öffentliche Versammlung ab. Der erste Vorsitzende, Pfarrer Velte, begrüßte die zahlreich erschienenen Mitglieder und Gäste. In seiner Rede brachte er zum Ausdruck, warum die Freunde des humanistischen Bildungsideals in Darmstadt trotz aller Vereinsmüdigkeit nicht nur das Recht, sondern sogar die Pflicht zum Zusammenschluß in sich gefühlt hätten.

Sodann ergriff Prof. Dr. Immisch von der Universität Gießen das Wort zu einem Vortrage über „die Bedeutung des Gymnasiums für die Gegenwart". Er sprach zunächst die drei Leitworte aus, durch welche die Haltung der Freunde des humanistischen Gymnasiums bestimmt wird: Anerkennung des gleichen Rechts der drei höheren Schulen, Gegenwartssinn und Freiheit von rückwärtsgewandter Romantik, Einklang des humanistischen und der deutschvaterländischen Bildung.

Im weiteren Verlaufe seiner trefflichen Ausführungen ermahnte der Redner die Freunde des humanistischen Bildungszieles, öfters zu zeigen, wie Vieles und wie Schönes der Bildungswert tatsächlich umfaßt, den das Gymnasium pflege. Sie müßten die großen Alten für sich selber reden lassen. An treffenden Proben zeigte der Vortragende darauf, wie sich eine Verknüpfung von Altertum und Gegenwart auf der Schule herbeiführen und an der Erkenntnis des Alten das Verständnis des Neuen heranbilden lasse. Der Hauptwert des Gymnasiums beruhe darauf, so klang der Vortrag aus, daß es tief hinab zu den Wurzeln unserer Kultur führe und aus den Quellen selber schöpfen ließe.

Reicher Beifall lohnte dem Vortragenden für seine ausgezeichneten, von schöner Begeisterung getragenen Ausführungen.

Darauf überbrachte Herr Geheimrat Prof. Dr. U h l i g (Heidelberg) die Grüße und Wünsche des Gymnasialvereins und Herr Prof. A n k e l diejenigen des Frankfurter Schwesterbundes.

Mit einem Dankwort des Vorsitzenden schloß die verheißungsvoll verlaufene Versammlung.

Akademische Ferienkurse in Hamburg.

Vom 24. Juli bis 6. August 1913 finden in Hamburg in Verbindung mit den zahlreichen wissenschaftlichen Anstalten des Staates, den Krankenhäusern und dem Kolonialinstitut akademische Ferienkurse (im ganzen 57 Vorlesungen und Vorlesungsreihen) für Ausländer statt. Diese internationale wissenschaftliche und pädagogische Veranstaltung, begründet in der Zentrale des deutschen Überseehandels, hat den Zweck, Ausländern eine Orientierung über den Stand der Wissenschaft in Deutschland auf dem Gebiete der **Philosophie, Psychologie, Pädagogik, Rechts- und Staatswissenschaften, Philologie, Kultur- und Literaturwissenschaft** (deutsche, französische, englische, spanische, griechische, semitische, slavische, afrikanische, babylonische, chinesische, japanische), der **Naturwissenschaften** und der **klinischen Medizin** zu geben. Die aktuellen Probleme der Wissenschaft werden von sachverständigen Spezialisten in einer für Gebildete verständlichen Form vorgetragen (zusammen 65 Professoren deutscher Universitäten und Institute, darunter Meumann, Weygandt, Perels, Rathgen-Hamburg, Pappenheim-Kiel, Becker, Borchling, Dibelius, Schädel-Hamburg, Littmann-Straßburg, Troeltsch, Bezold, Boll-Heidelberg, Branca-Berlin, v. Drygalski-München, Franke, Passarge, Brauer, Kümmell, Albers-Schönberg, Unna-Hamburg, Cohnheim-Heidelberg, v. Dungern-Heidelberg [jetzt Krebsinstitut Hamburg]).

Insbesondere sind für Ausländer **praktische deutsche Sprachkurse** (vom 16. Juni bis 26. Juli 1913, täglich drei bis vier Stunden) eingerichtet, die eine vorzügliche Gelegenheit zur praktischen Erlernung der Sprache nach den neuesten Methoden bieten. Für Mediziner finden gleichzeitig **praktische Kurse im Eppendorfer Krankenhaus** (darunter eine Woche lang Vorträge von Professor Brauer über die Behandlung der Herz- und Lungenkrankheiten) statt, für sämtliche Teilnehmer außerdem Besichtigungen in Hamburg und Umgegend. — Teilnehmerkarten für die akademischen Ferienkurse 25 M., Supplement für die deutschen Sprachkurse 50 M., Prospekte und Auskunft gratis von der Geschäftsstelle der akademischen Ferienkurse, Martinistraße 52, Hamburg.

353

Die Friedrich Althoff-Stiftung.

Im Rechnungsjahre 1912 hat die Stiftung gute Fortschritte gemacht. Es betrug die Zahl der Mitglieder am 31. März 1913 3766 gegen 3346 im Vorjahre. Es wurden 86 Personen unterstützt gegen 79 im Jahre 1911. Die hierfür verausgabte Summe belief sich auf 23 450 M. gegen 21 475 M. im Jahre 1911. Das Kapitalvermögen, welches am 31. März 1912 189000 M. betrug, ist auf 193000 M. gestiegen. Der am 31. März 1913 vorhandene Barbestand beträgt 3066 M. gegen 4418 M. am Ende des Rechnungsjahres 1911. Unter den außerordentlichen Einnahmen des Jahres 1912 verdient besonders hervorgehoben zu werden ein Betrag von über 2000 M., der sich als Reinerlös aus Vorträgen ergab, die der Vorsitzende des Vorstandes der Friedrich Althoff-Stiftung, Seine Exzellenz der Wirkliche Geheime Rat Professor Harnack die Güte hatte zum Besten der Stiftung zu veranstalten sowie das Honorar von dem Werke „Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten", welches — im Betrag von über 1500 M. — der Verfasser, Herr Geheimer Oberregierungsrat Dr. Reinhardt, der Stiftung freundlichst zugewendet hat.

So erfreulich die Entwicklung dieser segensreichen Stiftung genannt werden kann, es darf nicht verschwiegen werden, daß in einer Beziehung ihre Zwecke nicht ganz in der Weise erfüllt werden, wie es bei Begründung der Stiftung gedacht war. Mehr und mehr zeigt es sich, daß sowohl in bezug auf die Mitglieder wie in bezug auf die Inanspruchnahme für Unterstützungen die höheren Lehranstalten einen zu breiten Raum einnehmen und daß die Angehörigen der akademischen und sonstigen Kreise, denen die Stiftung in gleicher Weise dienen sollte, ihr ferner stehen. Deshalb ist der Wunsch, daß bei der weiteren Entwicklung auch auf dieser Seite das Interesse zunehmen möge, nicht unbegründet.

Übrigens haben sich die Aufgaben der Stiftung neuerdings wieder erweitert. Die Stiftung kommt den Berufskreisen zugute, welche der Fürsorge der von Althoff geleiteten Abteilung anvertraut waren. Dazu gehörten nicht die höheren Mädchenschulen, und an dieser Tatsache konnte auch der Umstand nichts ändern, daß ein großer Teil der höheren Mädchenschulen in die Kategorie der höheren Lehranstalten übergeführt wurde. Darüber beklagten sich die beteiligten Direktoren und Oberlehrer, aber der Vorstand konnte ihnen nach der klaren Rechtslage nicht entgegen kommen. Nun ist neuerdings eine Änderung der Satzung im Sinne dieser Wünsche in Aussicht genommen worden. Nämlich Herr Geheimer Regierungsrat v. Böttinger hat von Neuem sein Interesse an der von ihm begründeten Stiftung bekundet, indem er in hochherziger Weise aus Anlaß des Jubiläums Seiner Majestät des Kaisers und Königs 30 000 M. für sie aussetzte mit der Bedingung, daß unter Änderung der Satzung künftig die Vorteile der Stiftung auch den Leitern, Leiterinnen sowie akademisch gebildeten Lehrern und Lehrerinnen der höheren Unterrichtsanstalten für die weibliche Jugend zugewendet werden. Damit werden die Wünsche aus den Kreisen der höheren Mädchenschulen erfüllt werden.

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

I. Abhandlungen.

Herbarts Bild aus seinen Briefen.

Wir haben keinen deutschen Pädagogen, über den so viel geredet und geschrieben worden wäre, wie über Herbart. Aber die ganze Herbartliteratur gilt zu 99 Hundertsteln seinem Erziehungs- und Unterrichtssystem, nicht seiner Person. Und dieses System steht für die größere pädagogische Welt als ein fertiges da; man weiß wohl, wie es ist, aber nicht, wie es geworden ist. Und doch liegt in dem Nachspüren der Wege, die den Denker zum Ziele geführt haben, bekanntlich ein viel größerer Reiz als im Verarbeiten fertiger Gedankengänge. Diese Tatsache macht uns die Briefe bedeutender Männer so wertvoll: sie sind, wie Goethe mit Recht sagt, „die einzelnen Belege der großen Lebensrechnung, wovon Taten und Schriften die vollen Hauptsummen vorstellen."

Über 300 solcher Belege von Herbarts Hand hat Theodor Fritzsch in jahrelanger mühsamer und zäher Arbeit zusammengetragen und mit weit über 600 brieflichen Äußerungen an und über den Philosophen sowie mit zahlreichen orientierenden Vorbemerkungen und Anmerkungen zu einem einzig dastehenden Urkundenwerk über den Lebens- und Entwicklungsgang Herbarts vereinigt. Die etwa 1000 Briefnummern, die er bringt, füllen vier stattliche Bände, welche den Abschluß der großen Kehrbachschen Herbartausgabe bilden sollen.*) Wieviel neues Material dabei zutage gekommen ist, das kann hier im einzelnen nicht aufgezählt werden; jedenfalls werden selbst Herbartkenner von der Fülle bisher unveröffentlichter Dokumente überrascht sein. Der 4. Band allein enthält zum größten Teil bisher unbekannte Äußerungen von, an und über Herbart.

Was mir diese Briefsammlung besonders wertvoll erscheinen läßt, das ist die Tatsache, daß uns durch sie der Mensch Herbart endlich einmal näher tritt. Ich gestehe ganz offen, daß ich mich um diesen Menschen bisher nicht allzuviel gekümmert habe, und ich glaube, daß es den meisten Pädagogen in dieser Beziehung nicht besser gegangen ist; denn in den Werken Herbarts tritt das persönliche Element nicht stark hervor, lange nicht so kräftig wie bei Pestalozzi etwa. Diese Lücke füllen Herbarts Briefe aus. In ihnen tritt er uns erst als eine Gestalt von Fleisch und Blut vor Augen, und wir sehen den philosophischen wie den pädagogischen Genius des Mannes sich aus jugendlichen Anfängen zu baldiger Vollendung

*) Theodor Fritzsch, Briefe von und an J. F. Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und seinen Werken. Mit 4 Bildern. 16.—19. Bd. von Joh. Fr. Herbarts sämtlichen Werken. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach und Otto Flügel, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1912. je 5 M.

entfalten. Bekannt ist ja die frühreife Entwicklung Herbarts, der schon mit 11 Jahren die Logik lernte und als Dreizehnjähriger bereits einen recht hübschen Aufsatz über den „Beweis für die Existenz eines ewigen Gottes" schrieb*), der außerdem während seiner ganzen Schulzeit zu den hervorragendsten Zöglingen der oldenburgischen höheren Lehranstalten gehörte. Aber die Philosophie war nicht sein einziges Steckenpferd. „Tanzen war bis in mein 14. Lebensjahr mein höchstes Leben", schreibt er selbst an seinen Freund Muhrbeck. Mit gleicher Leidenschaft war er der Musik ergeben, spielte Geige, Cello, Harfe und besonders Klavier, daß die Freunde ihre helle Freude daran hatten. Als Knabe schon übte er sich im Komponieren kleiner Singspiele, und aus einem Briefe aus der Jenaer Zeit erfahren wir, daß er Schillers Gedicht auf die „Würde der Frauen" vertonte, weil ihm die Reinhardtsche Melodie nicht gefiel. Eine glückliche Studienzeit verlebte er in Jena. In frohem Jugendrausch wanderte und schwärmte er hier mit seinen Freunden aus der „Gesellschaft der freien Männer", und was ihm natürlich die Hauptsache war, er disputierte mit ihnen. Fichte hatte ihn nach Jena gezogen, und Herbart galt bald als sein hervorragendster Schüler. Monatelang ließ ihn die „Wissenschaftslehre" seines Meisters nicht zur Ruhe kommen, bis er ganz ihrer Herr ward; aber schließlich ist er zugleich damit über sie hinausgewachsen. Schon 1796 gesteht er, ein Zwanzigjähriger, daß er zwar ohne Fichte gewiß zu gar nichts gekommen wäre, von seinem Buche (der Wissenschaftslehre) aber nicht eine einzige Seite als einen Gewinn für die Wahrheit ansehen könne. Im Dezember desselben Jahres berichtet sein Freund Lange, daß Herbart sich bereits über Fichte glaubte. Als ihn der Vater 1798 aus der Schweiz heimrufen wollte, um ihn dort zu versorgen, da ward ihm die siegessichere Antwort des Sohnes: „Jetzt erhebt mich eine innere Gewißheit über die Systeme unserer Zeit, das Fichtesche so wenig wie das Kantische ausgenommen." Ein solches Wort mag anmaßend klingen, aber ohne Promethidengeist ist selten ein Genie zum Ziele gelangt. Auch der jugendliche Herbart schreibt trotzig weiter: „Sollte ich auch irren, so halte ich es doch für ein großes Glück, ohne Führer und ohne Furcht ein eigenes Feld durchwandern zu können, das sich bey jedem Schritte zu erweitern scheint." Bescherte uns der Himmel nur recht viele Männer, die solch felsenfesten Glauben an sich selbst haben; wir würden nicht schlecht dabei fahren. Herbarts Zuversicht baute sich auf sicherem Boden auf: in jenen Jahren 1798/1799 entwickelte er bereits die Grundgedanken seiner Metaphysik. Im Wäldchen von Engisstein, unweit Höchsätten, beim Landhause des Landvogts von Steiger, seines damaligen Brotherrn, wurden sie geboren, und die Freunde, die bei ihm waren, beeilten sich, es den in der Ferne weilenden mitzuteilen. „Herbart hat sein System gefunden", schrieb freudetrunken Böhlendorff an Rist, und der spekulative Pfadfinder sagte sich in einem psychologisch äußerst wertvollen, auch sprachlich wunderschönen Briefe an Muhrbeck noch einmal entschieden von Ficthe los: sein Feenpalast war für ihn nicht wohnbar (XVI, S. 95).

Im übrigen fehlte es dem jungen Entdecker durchaus nicht an Bescheidenheit. Der große Brief, in welchem er sich mit dem Vater über seine Zukunft auseinander-

*) Zum erstenmal in dieser Sammlung, Bd. XIX, S. 58f. mitgeteilt.

setzt — er stammt vom 30. Juni 1798 — atmet einen Respekt vor der elterlichen Autorität, der für die Jugend unserer Tage vorbildlich sein könnte. Und ebenso ehrerbietig beugte der junge Philosoph sein Haupt vor der geschlossenen Persönlichkeit des Herrn von Steiger. „Solche Fassung", schrieb er bewundernd den Eltern, „solche Fassung, Mäßigung, unabgespannte Energie, ist gewiß nur durch die vollkommenste Gewissensruhe und Einigkeit mit sich selbst möglich. Dahin jemals zu kommen, wäre mehr als alles Wissen und Denken."

Er hatte sich dem ehemaligen Landvogte gegenüber ursprünglich nur auf zwei Jahre fest verpflichtet, aber seine Erziehungsarbeit ging ihm so nach Wunsch, der Aufenthalt im Hause wurde ihm so lieb, daß er gern noch 8—10 Jahre der Erzieher der Steigerschen Kinder bleiben wollte, ein Plan, der von Steigers Seite aus gewiß nicht vereitelt worden wäre; denn auch dieser wußte, was er an Herbart gewonnen hatte. Indessen ein häßlicher Zwist zwischen Vater und Mutter zwangen ihn gleichwohl schon nach drei Jahren zur Rückkehr in die Heimat. Die Bande freilich, die ihn an das Steigersche Haus knüpften, wurden damit nicht abgerissen. Die Briefe, die darüber Zeugnis ablegen, gehören zu den interessantesten und wertvollsten der ganzen Sammlung. Seinem Lieblingsschüler Karl gilt gleich der erste, den er nach seiner Abreise von Frankfurt aus schrieb. Inzwischen tat er sein möglichstes, um für die verwaisten Zöglinge einen geeigneten Nachfolger ausfindig zu machen. Die Berner Freunde, Ziemssen und Eschen, die ihn mittlerweile vertraten, mußten ihm eingehend über ihre Arbeit und die Fortschritte ihrer Schüler berichten. Und als er endlich in Segelken den passenden Ersatz gefunden zu haben glaubte, gab er ihm eingehende Ratschläge, wie er die Erziehung der Kinder leiten solle. In diesen Briefen schon spricht er von „dreyerlei Arten von Interessen", die gepflegt werden und die „ihre gehörige Stärke und ihr richtiges Verhältnis zu einander haben müssen", das Interesse am Menschen, das an der Natur und das an körperlichen Übungen. Mit Homer hatte er seinen Karl zuerst in die griechische Sprache und Literatur eingeführt, und so sollte es später auch mit den jüngeren Geschwistern gehalten werden. Ja, Ziemssen plante nach Herbarts Idee eine „Anleitung zum ersten Unterricht im Griechischen und zum Lesen des Homer" (Brief vom August 1801). Wie wir aus einem anderen Briefe Ziemssens (vom 9. Juni 1800) erfahren hat Herbart auch damals schon den Grundsatz vertreten, daß „Unterricht und Erziehung fast identisch" sein müssen (XVII, S. 162), und Pestalozzi machte er einen besonderen Vorwurf daraus, daß der Unterricht bei ihm nicht in das gehörige Verhältnis zur Erziehung trete. So sehen wir die Keime der Herbartschen Erziehungslehre aus diesem Briefwechsel vor uns aufsprießen und die Anfänge des späteren Gedankengebäudes so aus der praktischen Erfahrung herauswachsen, daß wir das Geständnis des Meisters an seinen Zögling Karl verstehen, er verdanke ihm seine Pädagogik (a. a. O., S. 296).

Das Verhältnis zu Karl von Steiger gehört übrigens zu dem menschlich Schönsten in den Herbartbriefen. Bis ins Jahr 1817 läßt sich der schriftliche Gedankenaustausch zwischen beiden verfolgen. Der begabte Jüngling folgte später dem geliebten Lehrer nach Göttingen als Student. Aus dem Schüler wurde allmählich der warmherzige Freund, von dem wir noch 30 Jahre nach der ersten Begegnung hören, daß er mit dem ganzen Steigerschen Hause dem ehemaligen

Lehrer „die alte Liebe und Verehrung bewahrt“ (XVIII, S. 154). Überhaupt staunt man, wenn man sieht, mit welcher Herzlichkeit und bewundernder Hingabe alle die an Herbart hängen, die er einmal als Freunde oder als Schüler gewonnen hat. Aus seinen Werken, die so sachlich und unpersönlich gehalten sind, würde man das nicht vermuten, aber die Briefe, die uns Herbart auch von der Gemütsseite zeigen, machen uns solch treue Anhänglichkeit verständlich. Bezeichnend ist es nun wieder, daß in allen diesen Freundschaftsbündnissen Herbart die führende Rolle spielt. Er maßt sie sich nicht an, nein, sie wird ihm ganz von selbst zuteil. Woher kommt dieses eigentümliche Verhältnis? Man wird rasch mit der Vermutung bei der Hand sein, es ergebe sich natürlich aus Herbarts geistiger Überlegenheit. Und doch, glaube ich, erklärt diese Auslegung nicht alles. Völlig verständlich wird uns dieses Verhältnis erst, wenn wir, aus den Briefen, Herbarts wunderbare Willensstärke, die Selbstsicherheit und Geschlossenheit seiner Persönlichkeit kennen lernen. Er hat in seinem ganzen Leben nichts ungeprüft von anderen angenommen und ebensowenig eine Behauptung aufgestellt, die er nicht zuvor gründlich auf ihre Stichhaltigkeit hin untersucht hätte. Wenn er aber einmal eine Meinung oder einen Entschluß als richtig erkannt zu haben glaubte, dann konnte ihn keine Welt mehr davon abbringen. Diese unerschütterliche Festigkeit zeichnete schon den jugendlichen Herbart ebenso sehr aus wie später den gereiften Mann. Sie setzte sich den Eltern gegenüber durch, die ihn als Juristen und prinzlichen Reisebegleiter glaubten wohl versorgen zu können, sie setzte sich Fichte gegenüber durch, dessen genialer Gedankenflug ihn anfangs blendete, ohne ihn dauernd täuschen zu können, sie wahrte ihm seine Selbständigkeit allen anderen philosophischen und pädagogischen Strömungen der Folgezeit gegenüber; aber sie erklärt auch die Vereinsamung, der er für lange Zeit anheimfiel. Da er sich nicht dem Wandel der Zeiten und der Menschen anpassen konnte noch wollte, so mußte er allmählich den Eindruck des Eigenbrötlers machen und den Schmerz erfahren, sich isoliert zu sehen (vgl. XVII, S. 215). Die allzuvielen, die mit dem großen Strome schwammen, nannten ihn versteift, und selbst denen, die dieses Urteil zu hart fanden, wie dem Gothaer Buchhändler Perthes, schien er doch mit seiner ganzen Gedankenwelt einer vergangenen Zeit anzugehören. So standen die Dinge noch bis tief in die dreißiger Jahre hinein, wenn auch Männer, wie Griepenkerl, Drobisch, Strümpell, Hartenstein u. a. wacker für Herbarts Sache eintraten. Aber der Meister, für den sie kämpften, bewahrte sich einen bewundernswerten Gleichmut. „Man kann das Zeitalter nicht wählen, in dem man leben und wirken möchte“, hatte er schon 1822 geschrieben: „Ich gebrauche meine Tage nach Gelegenheit und Kraft; wie andere das benutzen werden, was ich darbiete, das fällt ihrem Willen und ihrer Verantwortung anheim!“ (XVIII, S. 203.) Und 1836 klingt es noch mit derselben Entsagungsfähigkeit: „Wer etwas wagt, muß sich gefallen lassen, einiges zu verlieren. Wer nichts wagt, hat es sich am Ende zuzuschreiben, wenn ihm nichts bleibt, als die Erinnerung an ein verfehltes Leben“ (XVIII, S. 214). Herbarts Leben ist kein verfehltes gewesen. Als der Rausch des Hegelianismus verflogen war, kamen seine Ideen allmählich auch in weiteren Kreisen wieder zu Ehren. Wir Nachfahren haben dann gesehen, welch reicher Segen von diesem Manne ausgegangen ist, wir wissen, wieviel Geister er befruchtet, wieviel neues Leben er ge-

weckt hat. Auch wer sich nicht zu seiner Schule bekennt, kann diese Wirkung nicht ableugnen, so sehr er auch die vielfach kleinlichen Kämpfe bedauern mag, die später noch um sein System geführt worden sind.

Wir besitzen bis heute noch keine wissenschaftliche Herbartbiographie, die allen Anforderungen genügte, die man an ein solches Werk zu stellen berechtigt ist; aber durch die große Kehrbachsche Ausgabe und nicht zum wenigsten durch die Fritzsche Briefsammlung ist ein so reiches Material dafür zusammengetragen worden, daß uns die Lebendbeschreibung selber bald wie eine reife Frucht in den Schoß fallen muß. Wem indessen der unmittelbare Einblick in das Werden und Wachsen einer großen Persönlichkeit und in die Zeitverhältnisse, die sie umgeben, das Wichtigere ist, der findet im Studium dieser Briefsammlung einen Genuß, den ihm das glatte Herunterlesen auch der besten Herbartbiographie nie und nimmer ersetzen könnte.

Biebrich a. Rh. Hermann Weimer.

Unsere Schüler als Mitarbeiter an unseren Schulprogrammen.

Werden unsere Schulberichte wohl eifrig gelesen? Ich meine nicht von den Kollegen, denen man in der Tat nicht zumuten kann, die rund 1000 Programme, die ihren Anstalten alljährlich durch Teubner zugehen, auch nur zum größeren Teil durchzulesen. Aber finden unsere Berichte auch nur bei den Schülern und ihren Eltern die Berücksichtigung, die ihnen nach der aufgewandten Mühe, den aufgewandten Kosten gebührte? Ich glaube nicht. Die Schüler zwar pflegen beim Empfang der Programme ein lebhaftes Interesse zu bezeugen. Doch dürfen wir uns dadurch nicht über die Tatsache hinwegtäuschen lassen, daß ihre Teilnahme meist nur ganz bestimmten Teilen des Berichtes gehört. Sie werden an den Anstalten, wo sie im Programm namentlich aufgeführt sind, vorerst mit Stolz feststellen, wie schön sich doch ihr Name gedruckt ausnimmt, und dann ein ähnliches für ihre Freunde und Bekannten tun; sie werden sich ferner vergewissern, welche Bücher sie in der nächsten Klasse brauchen, um sie dann in den Freipausen auf der nunmehr einsetzenden Börse für alte Schulbücher billig zu erstehen; auch den Abschnitt über Schulgeschichte werden sie vielleicht noch durchlesen — was aber dann vom Programm noch übrig ist, wird kaum mehr als einen flüchtigen Blick erhalten. Noch geringer ist das Interesse der Eltern, und ich glaube nicht fehlzugehen, wenn ich behaupte, daß die meisten das Programm überhaupt nicht zur Hand nehmen. Wenigstens muß ich zu diesem Schluß kommen, wenn ich sehe, wie jedes Jahr wieder die meisten Eltern von den sie selbst betreffenden Mitteilungen des Programms, auf die ich auf dem Umschlage auch noch besonders aufmerksam mache, doch keine Ahnung haben.

Es ist ja nun richtig, daß unsere Schulberichte in der Form, die sie jetzt zeigen, meist etwas trockene Ware sind. Sie bieten wohl dem Fachgenossen wie den Aufsichtsbehörden wertvolles Material, lassen aber mit ihrer nüchternen Sprache die Fülle und Abrundung, die persönliche Note vermissen, die ihnen auch in dem weiteren Publikum, wie es durch unsere Elternkreise dargestellt wird, eifrige und

anteilnehmende Leser sicherten. Nun wird es vielleicht Kollegen geben, die in einem gewissen amtlichen Stolz gern auf den Beifall der Eltern verzichten. Und gewiß ist es auch meine Ansicht, daß jedes berechnete Haschen nach der Gunst des Elternpublikums vermieden und der sachliche Grundton unserer Schulberichte erhalten werden muß. Andererseits ist es aber gerade in der heutigen Zeit unsere Pflicht, uns nicht in amtlicher Unnahbarkeit abzuschließen, sondern jedes Mittel zu benutzen, welches geeignet ist, die Anteilnahme der Eltern an unserer Arbeit zu steigern und das ganze Verhältnis zwischen ihnen und uns freundlicher zu gestalten.

Ein solches Mittel können nun auch unsere Schulberichte werden. Da alles Interesse, welches die Eltern der Schule und ihren Einrichtungen entgegenbringen, durch den Sohn, den sie uns zusenden, vermittelt wird, so sind wir ihres Interesses für unsere Programme gewiß, wenn wir darin nicht nur dem Leben der S c h u l e, sondern auch der S c h ü l e r genügende Berücksichtigung angedeihen lassen. Wir sind jetzt geneigt, das Gemeinschaftsleben unserer Schüler dadurch zu fördern, daß wir ihnen, ihrer Kraft und ihrem Alter angemessen, Anteil an der Verwaltung der Schule gewähren.*) Vielfach hat bereits jetzt in jeder Klasse ein Chronist die Aufgabe, über das Schulleben, soweit seine eigene Klasse in Betracht kommt, zu berichten. Könnten wir nun den Anteil der Schüler an der Verwaltung ihrer Anstalt nicht gerade in diesem Punkte noch weiter ausgestalten und ihnen das Recht einräumen, über die Gebiete des Schullebens, die ihnen am nächsten liegen, statt wie bisher in den Chroniken nunmehr in der Öffentlichkeit des Schulprogramms Bericht zu erstatten?

An geeigneten Stoffen fehlt es nicht. Schulausflüge, größere Schulwanderungen, die etwa von einem Lehrer in den Ferien unternommen werden, die Feier des Sedantages, die ja meist mit einem Schau- oder Wetturnen begangen wird und deren Ansprache bereits jetzt an vielen Anstalten einem Schüler der obersten Klasse übertragen ist, der Spielnachmittag, sein Besuch, Art der Spiele, Wettkämpfe innerhalb der eigenen Anstalt oder mit anderen Schulen, Rudersport, Wintersport, Beteiligung an den Schülervereinigungen, am Wandervogel, Jungdeutschlandbund — all dies sind Gebiete, die sich für unseren Zweck trefflich eignen. Denn hier besteht für die Schüler nicht so sehr, wie meist im Unterricht, das Gefühl des bloßen Aufnehmens und Verarbeitens fremder Stoffe unter fremder Leitung, sondern es überwiegt das Bewußtsein selbständigen Handelns unter eigener erhöhter Verantwortlichkeit. Die Schüler werden deshalb, wenn die erste Scheu vor der Öffentlichkeit überwunden ist, sehr gern bereit sein, die erforderlichen Berichte auszuarbeiten, und sie werden sich dieser Aufgabe nicht nur mit großer Liebe, sondern meist auch mit anerkennenswertem Geschick erledigen. Man wird sogar bei dieser Gelegenheit feststellen können, wie ganz anders doch die schriftstellerische Leistung nach Form und Inhalt h i e r ausfällt, wo unsere Schüler mit ihrem Stoff durchaus vertraut und mit Leib und Seele bei ihrer Arbeit sind, als bei unseren

*) Vgl. Karl Heckmann, Selbstbetätigung der Schüler, insbesondere auf dem Gebiet der Schulerziehung. Monatschrift für höhere Schulen, 9. Jahrgang (1910), S. 65 ff.

Aufsätzen, wo wir ihnen ein Thema stellen, welches in den meisten Fällen ihrem persönlichen Interesse ferner liegt, selbst wenn wir es noch so schön und ungezwungen aus dem Unterricht hervorwachsen lassen. Günstig wirkt ferner auf die Leistung unserer Schüler ein, daß sie sich ganz frei betätigen können, ohne Rücksicht auf die wirklichen oder vermuteten Absichten ihres Lehrers und ohne Mißtrauen wegen einer möglichen Beeinflussung ihrer Endzensur, und daß sie deshalb auch leichter zu einer ungezwungenen persönlichen Darstellungsweise gelangen. Meist wird ihr Eifer und demgemäß der Umfang ihrer Berichte so groß sein, daß der verantwortliche Redakteur, der Direktor, den Rotstift kräftig handhaben und seinen jungen Mitarbeitern durch energische Striche zu Gemüte führen muß, daß erstens das Programm nicht für sie allein da ist, und daß es ferner stets darauf ankommt, mit möglichst wenig Worten möglichst viel zu sagen.

Daß sich gegen meinen Vorschlag auch Bedenken geltend machen lassen, weiß ich sehr wohl. Der eine wird vielleicht fürchten, die Ehre, sich gedruckt zu sehen, möchte den jungen Leuten in den Kopf steigen und sie dazu verführen, späterhin die Zahl derer zu vergrößern, die unbefugtermaßen das schöne weiße Papier mit Druckerschwärze verderben. Und der andere wird auf die Gefahr hindeuten, daß wir von den Schülern keine selbständige Arbeit, sondern das gemeinsame Geistesprodukt der gesamten elterlichen Familie erhalten. Wenn ich mich diesen Bedenken nicht verschließe, so schlage ich doch ihre Bedeutung nicht zu hoch an. Gewiß soll und wird die Mitarbeit am Programm stets eine Ehre für den damit betrauten Schüler sein; doch wird die Gefahr, die in dieser Auszeichnung für manches schwache und eitle Gemüt liegen kann, dadurch erheblich gemindert, wenn nicht ganz beseitigt, daß sich die Schüler an ihre Mitarbeiterschaft sehr bald als an etwas Selbstverständliches gewöhnen, und daß für jedes Programm nicht nur einer, sondern mehrere zum Bericht herangezogen werden. Und was die Selbständigkeit der Arbeit betrifft, so ist die Gefahr, getäuscht zu werden, hier vielleicht geringer als bei jedem Hausaufsatz. Denn wenn unsere Schüler mit fremdem Kalbe pflügen, so tun sie dies wohl weniger aus Bequemlichkeit als aus Furcht vor der Endzensur, und diese Furcht scheidet hier aus. Ich glaube viel eher, daß sich im Laufe der Zeit für jeden Schüler ganz von selbst der Ehrenpunkt herausbilden wird, sein Bestes aus eigener Kraft zu geben, und ein verständiges Wort des Direktors oder Lehrers kann in dieser Hinsicht viel wirken.

Die Berichte als eine Art Klassenaufsatz schreiben zu lassen, widerrate ich durchaus. Wir verleihen sonst der Sache sofort wieder einen amtlichen Anstrich und laufen Gefahr, statt einer gern übernommenen und in einer günstigen Stunde mit Lust und Liebe ausgeführten Arbeit den üblichen Schulaufsatz zu erhalten. Der beste Weg, die Mitarbeiter zu bestimmen, wird wohl der sein, daß der Direktor mit den Ordinarien und Deutschlehrern feststellt, welche Schüler am ehesten für die Bearbeitung der einzelnen Gebiete in Frage kommen, und dann, um den Kreis der Beteiligten möglichst auszudehnen und unter verschiedenen Arbeiten wählen zu können, für jedes Gebiet mehrere Berichterstatter bestimmt. Wollen sich zwei Schüler zu gemeinsamer Arbeit zusammentun, so steht dem auch nichts entgegen. Naturgemäß werden die Schüler überwiegend aus den oberen Klassen genommen werden, doch werden leichtere Aufgaben, wie z. B. der Bericht über

einen Schulausflug, auch von Schülern der mittleren Klassen, etwa der Tertien, oft mit großer Frische und Natürlichkeit erledigt.

Den Vorschlag, den ich hier mache, habe ich selbst an der mir unterstellten Anstalt bereits zwei Jahre durchgeführt und im letzten Programm (Ostern 1913) z. B. die Schüler zum Bericht über den Ausflug ins Manövergelände des XI. Armeekorps, den Wintersport des vergangenen Jahres und ihre Beteiligung am Wandervogel und Jungdeutschlandbund herangezogen. Das Programm hat hierdurch ganz entschieden an Frische und Mannigfaltigkeit und an Interesse für Schüler und Eltern gewonnen, und die guten Erfahrungen, die ich bisher damit gemacht habe, ermutigen mich, meinen Versuch fortzusetzen.

Gehen wir von dem Satz aus, daß unsere Schulberichte doch möglichst das ganze Schulleben widerspiegeln sollen, so will mir unser altes Verfahren, wonach nur Direktor und Lehrerkollegium zu Wort kommen, geradezu als ein Mangel unserer Programme erscheinen. Denn wenn auch der Unterrichtsgang und das ganze offizielle Leben der Schule durch die Lehrer bestimmt wird, so stellen sie schließlich doch nicht die ganze Schule dar, und wir wollen nicht vergessen, daß es neben jenem offiziellen Schulleben auch noch das nichtoffizielle oder, wie es Oskar Jäger nennt, das Naturleben der Schüler gibt, daß neben der Erziehung durch die amtlichen Stellen die mindestens ebenso wichtige Erziehung durch die Kameraden besteht. Wenn wir also neben den beamteten Lehrern auch den andern Teil unserer Schule, nämlich die Schüler selbst, zur Mitarbeit heranziehen, so wird es uns vielleicht gelingen, auch dem nichtamtlichen Leben der Schule zu besserem Ausdruck zu verhelfen, und damit erst werden unsere Schulberichte vollständig sein. Haben dann die Schüler über die Gebiete, die sich bisher dem inneren Einfluß der Schule mehr oder minder entzogen, in der Öffentlichkeit zu berichten, so wird ihr Verantwortlichkeitsgefühl dadurch nur gestärkt werden und eine günstige Rückwirkung auf das Gemeinschaftsleben und den inneren Geist der Anstalt nicht ausbleiben.

Ilmenau. Julius Voigt.

Zum staatskundlichen Unterricht.

Hellas und Rom! Alt und doch ewig jung steht die griechisch-römische Kultur vor uns. Aber mit den wechselnden Strömungen der Gegenwart erscheint uns ihr Bild bald von dieser, bald von jener Seite wertvoll: etwas anderes war die Antike einem Winckelmann und Lessing, einem Goethe, Herder und Schiller, etwas anderes den Freiheitskämpfern, etwas anderes unseren Vätern, die nach Einheit strebten und nach Lösung des verhängnisvollen Dualismus.

Nur so lange, als das griechisch-römische Altertum eine lebendige Kraft ist für die Gegenwart, bleibt es auf unseren höheren Schulen berechtigt. In der jüngsten Gegenwart treten die wirtschaftlichen und sozialen Fragen immer mehr in den Vordergrund, und man macht den Vetretern des Gymnasiums gern den Vorwurf, sie bewegten sich in einer toten, abgestorbenen Welt und verschlössen sich den wichtigsten Aufgaben unserer Zeit.

Nein und abermals nein! Hellas ist geradezu das klassische Land der sozialen Kämpfe. „Die moderne Sozialdemokratie hat natürlich ein großes Interesse daran, die ‚Grundverschiedenheit' des antiken und modernen Sozialismus möglichst zu betonen. Die Erfolglosigkeit des antiken Sozialismus könnte ja sonst als Präjudiz gegen den modernen ausgenützt werden, ein Gesichtspunkt, den Kautsky ausdrücklich hervorhebt." Sehen wir genauer zu, so trägt die altgriechische soziale Bewegung geradezu in verblüffend überraschender Weise dieselben Züge, wie die moderne. Alle Probleme, die heute eine so große Rolle spielen, sind damals schon aufgeworfen; dieselben Klassenkämpfe, wie heute, sind damals ausgefochten, und wir haben eine in sich abgeschlossene Entwicklung vor uns, die besser als alles andere uns in die sozialen Fragen einführt.

Dies hat niemand überzeugender nachgewiesen, als P ö h l m a n n in seinem bedeutenden, epochemachenden Werk „Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus", das jetzt in der z w e i t e n Auflage den veränderten Titel trägt: „Geschichte der sozialen Frage und des Sozialismus in der antiken Welt." Es gibt wenig Bücher, denen ich so große Belehrung und Anregung verdanke, als diesem Werke Pöhlmanns.*)

Unmöglich kann ich den reichen Inhalt eines wissenschaftlichen Werkes, das 1250 Seiten umfaßt, mit wenigen Worten wiedergeben wollen; nur dies und jenes soll kurz angedeutet werden.

Was man über den Kommunismus älterer Gesellschaftsstufen überliefert, ist „Wahrheit und Dichtung". Wir haben es hier vielfach mit sozialpolitischen Geschichtskonstruktionen des 4. Jahrhunderts zu tun; der „Musterstaat Sparta" ist ein Staatsroman, die Verfassung des Lycurgus eine Legende. „Man suchte das ersehnte Neue in dem Alten und trug so die Ideale des eigenen Herzens in die Vergangenheit hinein, um gegen die verdorbene und verkehrte Gegenwart die ganze Autorität der Tradition heraufbeschwören zu können."

Die Entstehungsgeschichte des Sozialismus fällt mit der Geschichte des Kapitalismus zusammen; die Aristokratie bildete sich um in eine Plutokratie. Das Aufkommen des G e l d e s hat große Umwälzungen herbeigeführt. Um 600 begegnen uns sozialrevolutionäre Bestrebungen unter den Bauern. Im 5. Jahrhundert verschwindet der Geburtsadel, und seit der zweiten Hälfte des 5. Jahrhunderts kam das Geld, das Kapital, völlig zur Alleinherrschaft. Einige wenige gelangten zu fabelhaftem Reichtum; die Überzahl der Bürger wurde zu besitzlosen Proletariern herabgedrückt.

Die Entartung der Freiheit, der zügellose Individualismus, führte zu z w e i entgegengesetzten Extremen:

1. Einerseits zur Herrschaft des Kapitals, zur P l u t o k r a t i e. In rücksichtslosester Weise wurde die Überlegenheit des Geldes ausgenutzt, um den Kleinbetrieb zu vernichten und die Arbeitskraft der zu Proletariern herabgedrückten Bürger auszubeuten; dazu nahm die Sklavenarbeit in den Fabriken und auf den

*) Robert von Pöhlmann „Geschichte der sozialen Frage und des Sozialismus in der alten Welt", 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Zwei Bände: XVI u. 610 S., XII u. 644 S. München, Becksche Verlagsbuchhandl., 1912. 26 M., geh. 30 M.

Gütern überhand, so daß schließlich jede Handarbeit als unwürdig angesehen wurde. Der Mittelstand verschwand mehr und mehr.

2. Anderseits machte sich bei der Masse der Gegensatz zwischen der hohen politischen Freiheit, die man besaß, und der wirtschaftlich-sozialen Abhängigkeit um so fühlbarer, je größer die Zahl der Besitzlosen, der Proletarier, wurde. Zu der politischen Gleichheit, die man besaß, forderte man wirtschaftliche und soziale Gleichheit. Die politische Demokratie wurde zur Sozialdemokratie.

Seit der zweiten Hälfte des 5. Jahrhunderts besteht die politische Geschichte der Griechen in einem fortgesetzten Morden und Abschlachten zwischen den Vielen und den Wenigen. Das Ende war die politische Abdankung, die Tyrannis und Fremdherrschaft: Philipp-Alexander und 146 Rom.

Lehrreich ist auch das psychologische Moment; S. 516 heißt es: „Das treibende Motiv ihres Handelns war ein durchaus individualistisches; nicht die opferbereite Hingebung an die Gemeinschaftsidee, sondern das persönliche Interesse führte in den Kampf, ... nur die Personen der Eigentümer änderten sich." Und die Freiheit? „Dasselbe Volk, das so eifersüchtig über seine Selbstherrlichkeit wachte, gab leichten Herzens all sein Recht und alle Freiheit an den Gewaltherrscher dahin, der seinen Begierden Befriedigung verhieß" (S. 510). Auf S. 517 spricht Pöhlmann von „der traurigen Ergebnislosigkeit des Klassenkampfes in diesem Musterland der sozialen Revolution, das mit einem völligen Bankerott der Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit endete". —

Plato spricht mit Recht von einem „Fieberzustand der Gesellschaft". Es ist überraschend, daß wir seit dem Ausgang des 5. Jahrhunderts in Griechenland alle Erscheinungen finden, die für unsere von sozialen Fragen erfüllte Gegenwart so charakteristisch sind:

> Aufstachelung der niedrigsten Instinkte bei den Massen; ernste, tiefdurchdachte Reformvorschläge der Edelsten der Nation; Flucht in das „Goldene Zeitalter" und das Reich der Träume; Idealisierung der guten alten Zeit und des Lebens der Naturvölker; Staatsideale, Utopien, Staatsromane, Fürstenspiegel.

Über all das hat Pöhlmann eingehend in besonderen Kapiteln gesprochen, vor allem über die großen Sozialphilosophen Plato und Aristoteles, deren Ansichten über das Wesen, die Formen und Aufgaben des Staates er entwickelt. Überall wird an unsere Gegenwart angeknüpft; Pöhlmann kämpft gegen die „doktrinär-liberale" Geschichtsschreibung Grotes und gegen Kautsky: „Die Geschichtsschreibung der modernen Sozialdemokratie, die nicht zugeben will, daß die heutige proletarische Bewegung irgendeine Parallele in der Vergangenheit habe, wird gründlich zuschanden" (S. 208). „Das 4. Jahrhundert hat uns den Kampf vorgekämpft, in welchem wir selbst mitten innestehen. Es hat einen guten Teil der Geisteswaffen geschmiedet, deren wir uns heute noch wie damals in diesem Kampfe bedienen" (S. 560).

Interessant ist, wie S. 383 ff. die Komödien des Aristophanes als wichtige historische Quelle verwertet werden; gegenüber Grote und der Groteschen

Schule haben Dietzel und Pöhlmann nachgewiesen, daß überall echte Züge vorhanden sind: „Von dem innersten Wesen und den eigentlichen Triebkräften dieses vulgären Utopismus erhält man ein Bild von packender Naturtreue“ (S. 392).

Die römische Geschichte ist eine Fortsetzung der griechischen; aber die Überlieferung ist äußerst dürftig. Pöhlmann führt aus, wie wenig oder wie einseitig Cicero, Cäsar, Sallust uns über die soziale Frage belehren. Die Bücher der ersten Dekade des Livius sind weniger als Urkunden für das 5. und 4., als für das 2. und 1. Jahrhundert wichtig. Man kann nachweisen, daß die Reden, welche Livius (und auch sein Zeitgenosse Dionys von Halikarnaß) den Herren in den Mund legt, die sozialen Kämpfe des letzten republikanischen Jahrhunderts widerspiegeln.

Seit Jahren habe ich mich mit der Frage beschäftigt, wie die Forschungen Pöhlmanns auf der Oberstufe unserer höheren Schulen, besonders des Gymnasiums, fruchtbar gemacht werden können. Wer auf Obersekunda den Geschichtsunterricht gibt, darf an Pöhlmann nicht vorübergehen. Bei der Auswahl der griechisch-lateinischen Lektüre ist die soziale Entwicklung zu berücksichtigen; dafür findet man bei Pöhlmann reiche Anregung. Einzelne Gespräche des Sokrates in Xenophons-Memorabilien sind geradezu soziale Genrebilder; bei Thukydides sind Perikles, Kleon, Alkibiades Typen für die Menschen der Zeit. Aus Platos Gorgias empfehle ich die Rede des Kallikles, und in Platos „Staat“ haben wir im 8. Buch eine klassische Darstellung der Entartung der Freiheit nach den zwei entgegengesetzten Seiten, der πλουτοκρατία und ὄχλοκρατία, der kapitalistischen Produktionsweise und Ausbeutung, anderseits der plebejischen Volkssouveränität. Auch lassen sich deutsche Aufsätze an die Behandlung der sozialen Frage im Geschichtsunterricht und der Lektüre anknüpfen.

In der vorliegenden zweiten Auflage ist der Aufbau des Werkes geändert; das 6. Kapitel der ersten Auflage ist jetzt das 2. Kapitel geworden. Vor allem aber ist im zweiten Band S. 587 ff. noch ein neues Kapitel hinzugekommen: „Das Christentum.“ Vielleicht wird dieser Abschnitt manchen Widerspruch hervorrufen. Pöhlmann zeigt, ein wie „bedeutsames Element der soziale Utopismus in dem Christentum der römischen Kaiserzeit“ sei. S. 600 heißt es: „Die an sich religiöse Botschaft vom Reiche Gottes wurde zugleich zu einem sozialen Klassenevangelium“. Bei den Wortführern des Christentums war „arm = fromm, reich = Sünder, reich = unfruchtbar“. S. 618: „Die Reichen sind nichts als faule Drohnen.“ S. 621: „In der ‚Offenbarung Johannis‘ feiert der wilde Haß und Rachedurst gegen das Bestehende wahre Orgien.“ Auf S. 623 ff. ist von den phantastischen Schilderungen der „herrlichen Zukunft des messianischen Staates“ die Rede. S. 627: „Auch ist die Vorstellung von diesem christlichen Zukunftsstaate gewiß durch sozialistische Masseninstinkte stark beeinflußt worden.“ S. 629: „Ein demokratischer Kollektivismus, d. h. die Vergesellschaftung aller Lebensgüter als Endziel und der gewaltsame Umsturz durch ein Wunder von oben als Weg zum Ziel, das war ein Programm, das neben dem Heil der Seele und der Unsterblichkeitshoffnung in der größten Massenbewegung, die die Welt jemals gesehen, gewiß als

eine treibende Kraft allerersten Ranges gewirkt hat.“ S. 636: „Den Armen wird die Hauptrolle auf der Weltenbühne zugeschrieben.“

Der Schluß des großen Werkes lautet im 2. Band S. 643: „D e r a l t e I r r - w a h n, der uns in der Geschichte des Sozialismus immer wieder von neuem begegnet, daß Glück und Leid des Menschengeschlechts im wesentlichen bedingt ist durch die ä u ß e r e Ordnung des menschlichen Lebens. Nur weil diese Ordnung so unvollkommen ist, ist Elend und Not noch nicht überwunden. ‚Schafft eine neue Ordnung und ihr werdet Wunder erleben‘, dieser Glaube ist das Erbe, das der antike Sozialismus allem späteren hinterlassen hat. Es ist derselbe Glaube, der die chiliastischen Schwärmer des Mittelalters und später die Münsterschen Wiedertäufer beherrscht hat, durch die das kommunistische Gottesreich auf Erden zu grauenvoller Wirklichkeit geworden ist. Derselbe Glaube, der noch heute in zahllosen Menschenherzen kaum weniger lebendig ist, als einst in der römischen Kaiserzeit die Hoffnung der Christen auf das ‚Königtum Gottes‘ — die größte Massenillusion der Weltgeschichte!“

Düsseldorf. H e i n r i c h W o l f.

II. Programmabhandlungen 1912.

Über Lehrpläne und Schulreform. Varia XI.

1. **Lehrplan der Städtischen Realschule zu Kolmar i. P.,** herausgegeben vom Lehrerkollegium. Progr.-No. 250. 4°. 34 S.

2. **Wilhelm Schwarz,** Ausführliche Lehrpläne. IV. Lehrplan für das Deutsche (3. Teil). Gymnasium Bochum. Progr.-No. 475. 8°. 72 S.

3. **Ausführlicher Lehrplan für Turnen und Turnspiele** in der Oberrealschule II am Königsweg in Kiel. Progr.-No. 411. 8°. 34 S.

4. **Ordnung und Lehrart der Lateinischen Hauptschule in den Frankeschen Stiftungen zu Halle a. S. IV. Die schriftlichen Arbeiten.** Progr.-No. 337. kl. 8°. 20 S.

Der Kolmarer Lehrplan bietet im Anschluß an die eingeführten Lehrbücher eine nach Vierteljahren abgefaßte Verteilung der Lehraufgaben einschließlich des Zeichnens und Turnens. Angeschlossen sind jedem Fach methodische Bemerkungen, die, fußend auf denen der offiziellen Lehrpläne, doch vielfach Eigenartiges enthalten. Hervorzuheben ist auf S. 16 der Plan, wie der Unterricht in der Bürgerkunde durch den Unterricht in der Religion, im Deutschen, in den fremden Sprachen, in der Erdkunde und im Rechnen gestützt werden soll, „soweit dies ohne Gefährdung der Lehrziele dieser Fächer möglich ist". — W. Schwarz behandelt diesmal die deutsche Lektüre auf allen Klassenstufen, eingehend, mit größter Sachkenntnis, den Bemerkungen der Neuerer sich nicht verschließend, wesentlich aber bei den bewährten Alten beharrend. Zur Empfehlung der trefflichen Arbeiten etwas Besonderes zu sagen, scheint überflüssig, nach dem es schon wiederholt an dieser Stelle geschehen ist. Hoffentlich ist es dem Verfasser auch weiter möglich, seine Ansichten und Erfahrungen in den Dienst des deutschen Unterrichts zu stellen. — Der Kieler Lehrplan über das Turnen ist neben dem des Görlitzer Gymnasiums wohl der ausführlichste, der im Druck vorliegt. Er hat denn auch schon als Vorlage gedient für die Aufstellung solcher Pläne an anderen Anstalten, entsprechend den neuesten Erlassen der Unterrichtsverwaltung. Dem Lehrplan selbst gehen einige Seiten wertvoller, Turnunterricht und Turnbetrieb betreffender Ausführungen voran. — Die Veröffentlichung der Hallenser Latina ist sehr dankenswert. Sie gibt einmal eine klare Übersicht über das Verfahren bei den verschiedenen Arten schriftlicher Arbeiten an einer großen Anstalt, unter Berücksichtigung der neuesten Verordnungen des Ministeriums (kleine Ausarbeitungen, stündliche Übungsarbeiten). Es erscheint alles klar und einheitlich geordnet, so

daß nach diesen Angaben die Frage auch an andern Stellen endgültige und befriedigende Lösung finden kann.

5. **Otto Lutsch,** Weitere fünf Entlassungsreden an Abiturienten. Gymnasium Kreuznach. Progr.-No. 631. 8°. 34 S.

6. **Albert Gemoll,** Aus dem Schulleben. Realgymnasium Striegau. Progr.-No. 312. 4°. 12 S.

7. **F. W. Paul Lehmann,** Harmlose Betrachtungen eines rückständigen Veteranen über Bannerträger der Schulreform. Schiller-Realgymnasium Stettin. Progr.-No. 223. 4°. 5 S.

8. **Fr. Weidling,** Winke für Eltern und Pfleger zur Unterstützung der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der höheren Schule. Schlawe. Progr.-No. 209. 4°. 10 S.

9. **Carl Born,** Über Fehler und Fehlerquellen. Ein Beitrag zur psychologischen Pädagogik. Realschule Calbe a. S. Progr.-No. 376. 8°. 42 S.

10. **Mackensen,** Koedukation an höheren Lehranstalten. Gymnasium Gotha. Progr.-No. 1016. 8°. 24 S.

11. **Wetzstein,** Die geschichtliche Entwicklung des Realschulwesens in Deutschland. Abschnitt VII: Verhandlungen und Beschlüsse der Dezemberkonferenz 1890 (1. Hälfte). Realschule Neustrelitz. Progr.-No. 965. 4°. 32 S.

Schon im vergangenen Jahre konnten Lutschs Abschiedsreden hier erwähnt werden. Die neu veröffentlichten handeln von „Bismarcks Mahnung an die Deutsche Jugend" (gehalten am 80. Geburtstag), „Die rechte Freiheit", „Der Beruf des Arztes", „Sehet nun genau zu, wie Ihr wandelt", „Sei getreu". Es sind warmherzige, gedankenreiche Ansprachen, deren Worte den Hörern wohl noch länger im Ohr und im Herzen bleiben sollten, als die Stunde, da sie ihnen lauschten. — Gemoll berichtet von zwei Ereignissen, der Teilnahme seiner Anstalt an den Weimarer Nationalfestspielen, und von der Einrichtung einer Schülerorganisation zwecks Selbstverwaltung an der ihm unterstellten Anstalt. Anerkennend, kleine Mängel aber doch nicht verschweigend, spricht er von den Weimarer Tagen, mit Reserve von den Erfolgen des modernen Experiments. In der Mittelklasse (U II) hat es bald versagt, so sehr es zu Anfang „mit Freude begrüßt" worden war. Vor Entgleisung einzelner hat die Organisation nicht geschützt, wenn auch eine gewisse Erziehung durch sie sich nicht in Abrede stellen läßt. — Mit etwas galligem Humor berichtet F. W. Paul Lehmann von den Eindrücken, die er in einer Versammlung der Stettiner Gesellschaft für Deutsche Erziehung gewonnen habe. Arthur Schulz-Friedrichshagen, Wilhelm Ostwald und Ludwig Gurlitt waren die Sprecher, die öffentliche Schule das Opfer, auf das sie losschlugen. Glimpflich kommt Ostwald in seinen Betrachtungen davon, schlimmer die beiden anderen. Manch kräftiges Wort der Entrüstung fällt daneben noch über das läppische Gebahren der dilettantischen Überreformer. Und er schließt: „In der Nacht träumte ich von einer großen Gesellschaftskutsche, mit der ohne Kutscher ein Dreigespann an mir vorüber fuhr. Stolz rollte sie dahin dank dem starken Traber, der in die Deichselschere gespannt war, und trotz der Beipferde, von denen das linke Spat hatte und das rechte den Koller." Die wenigen Seiten liest jeder mit Genuß, der gleichen Sinnes mit dem Verfasser

ist. — Sehr verständige, wohlüberlegte Ratschläge gibt Weidling den Eltern und den Pflegern seiner Schüler. Nichts Neues, aber immer wieder zu sagendes! Nicht nur gegen die Schülerfehler und -untugenden scheint die Schule einen ewigen Kampf kämpfen zu müssen, auch gegen die der Eltern. Daß die Schule zur Unterstützung der Eltern berufen sei, sucht der Verfasser zunächst zu erhärten. Dann untersucht er, welche allgemeinen, die Unterrichts- und Erziehungszwecke der Schüler fördernde Leistungen vom Heim zu erwarten seien. Weiter spricht er von der Beschäftigung der Schüler Im Heim, endlich vom Verkehr zwischen Haus und Schule. Alles gut und wahr und klar! Aber wird nun die glückliche Zeit für Schlawe kommen, wo Friede ist zwischen den beiden Mächten, die sich bisher im Streit befanden, dort wie anderwärts? — Von C. Born ist im Jhrg. VI, S. 39 eine sehr erfreuliche Arbeit über Aufgaben und Ziele der Realschule besprochen worden. Auch die heute vorliegende Abhandlung wird das Interesse des Fachmannes fesseln. Der Verfasser stellt zunächst die Fehler zusammen, die die kleinen Schüler bei ihren Schreibversuchen nach Diktat machen, er ordnet sie in scharf begrenzte Gruppen und geht dann auf sehr interessanten Wegen zu ihrer psychologischen Erklärung über. Schließlich sucht er die Ergebnisse seiner Untersuchung für den Unterricht zu verwerten. „Ein auf den ersten Blick so gleichgültiger und vom Zufall beherrscht scheinender Gegenstand wie die Diktatfehler unserer Kleinsten haben Leben und Bedeutung gewonnen bei näherer Betrachtung. Wir sahen die seelischen Vorgänge am Werke, wie sie diese Abweichungen von der normalen Schreibung zuwege bringen, und indem wir sie bei ihrem Wirken beobachteten, entnahmen wir daraus Fingerzeige, wie wir das Ergebnis ihrer Wirksamkeit in entgegengesetztem Sinne beeinflussen konnten.“ — Mackensen gibt eine ausführliche Darstellung des Standes der Koedukation in verschiedenen Ländern, besonders in den Staaten Deutschlands, erörtert besonders eingehend die in Baden gemachten Erfahrungen und deren etwas abweichende Fixierung einmal durch den Oberschulrat, das andere Mal durch den Badischen Philologenverein. Er selbst steht zuwartend, nicht ganz ablehnend, doch aber die mannigfachen Bedenken besonders in hygienischer, in psychologischer und pädagogischer Beziehung ernsthaft wertend. — Wetzstein ist in diesem VII. Abschnitt seiner dankenswerten Arbeit bis zu der Dezemberkonferenz des Jahres 1890 gekommen. Was im Druck vorliegt, schließt die Darstellung noch nicht ab. Er gibt aber in den Verhandlungen unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für das Realschulwesen ein klares Bild und fügt hier und da interessante Einzelheiten ein über Dinge, die hinter den Kulissen spielten.

Berlin-Pankow. Max Nath.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Hilfsmittel zum Unterricht im Rechnen und in der Arithmetik. IX.

Willareth, Otto, Wie bereite ich mich oder andere für die staatlichen Schulprüfungen vor? Stuttgart 1912. Wilhelm Violet. VIII u. 128 S. 2,50 M.

Das Buch bezeichnet sich als eine Anleitung zur Erreichung der Lehrziele der Tertia, Sekunda (Einjährigenprüfung) und Prima, zugleich als einen Wegweiser zur Erlangung einer abgeschlossenen Allgemeinbildung. Es wird mit Nutzen gebraucht werden ebensowohl von dem, der die Vorbereitung junger Leute für eine höhere Stufe der öffentlichen höheren Lehranstalten in die Hand genommen hat, wie von dem, der auf eigene Rechnung und Gefahr als Autodidakt sich darum bemüht. Nach einer recht verständigen Einleitung, die die Besonderheiten der privaten Vorbereitung klar erörtert, tritt der Verfasser für jedes Fach des öffentlichen Unterrichts in eine Erörterung der Hauptgesichtspunkte, die für diese Studien in Betracht kommen, und führt eine reichliche Auswahl von Hilfsmitteln aller Art, in erster Linie solcher, die für den Selbstunterricht besonders bestimmt sind, an, gibt über ihre Eigenart und die Grenzen ihrer Benutzbarkeit Auskunft und leitet zu ihrem Gebrauch an. Bezüglich der Mathematik und der Naturwissenschaften sind nach des Berichterstatters Ansicht alle vorgetragenen Belehrungen zweckentsprechend und recht brauchbar.

Drubig, Übungsaufgaben mit der Rechentafel „Exercitium". Leipzig 1912. Carl Merseburger. 24 S. 0,30 M.

A. Thaer und R. Rouwolf, Rechenbuch für Vorschulen höherer Lehranstalten. Berlin 1911. Ferdinand Hirt. 3 Hefte. I, 83 S. 0,80 M.; II, 95 S. 0,90 M; III, 100 S. 1 M.

A. Thaer und R. Rouwolf, Rechenbuch für höhere Schulen. Ausgabe A, in einem Bande. Berlin 1912. Ferdinand Hirt. 200 S. geb. 2,40 M.

K. Bochow, Grundsätze und Schemata für den Rechenunterricht an höheren Schulen. Mit einem Anhang: Die periodischen Dezimalbrüche nebst Tabellen für dieselben. 2., verbesserte Auflage. Berlin 1912. Otto Salle. VI u. 102 S. 1,80 M.

M. Löwe, Rechenaufgaben mit ausgeführten Beispielen aus der Arbeiterversicherung. 2. Aufl. Neu bearbeitet von Ernst Ebert. Leipzig 1912. Julius Klinkhardt. 34 S. 0,40 M. (Resultate dazu 0,25 M.)

Deutscher Verein für Versicherungswissenschaft, Materialien zur Berücksichtigung des Versicherungswesens im Schulunterricht. (Preisgekrönte Lesestücke.) Berlin 1912. E. S. Mittler & Sohn. VI u. 54 S. 1,20 M.

Die von Drubig entworfene Rechentafel „Exercitium" enthält die Ziffern von 1—100. In der ersten senkrechten Reihe stehen in bunter Reihe die Ziffern von 1—10, in der zweiten die von 11—20, in der dritten bis fünften die von 21 bis 50, in der 6.—8. die von 51—80, in der vierten und zehnten die von 81—100. Die Ziffern 20, 50, 80 und 100 sind besonders kenntlich gemacht, um den zu übenden Zahlenraum nicht zu überschreiten. Der Verfasser zeigt nun die Anwendung dieser Tafel für die Bildung von Aufgaben für die verschiedenen Zahlenräume. Es kann zugegeben werden, daß das neue Hilfsmittel brauchbar ist. Seine Notwendigkeit geht aus dem Heft nicht so ohne weiteres hervor. — Die drei Hefte des Rechenbuchs für die Vorschulen höherer Lehranstalten bilden den Abschluß des Kanably-Thaerschen Unterrichtswerks. Sie berücksichtigen nach Möglichkeit den allgemeinen Lehrplanentwurf, die Sonderwünsche der Provinzialverbände, sowie die Kieler Pfingstbeschlüsse vom Jahre 1910. Maßgebend für die Stoffanwendung ist nicht das Zahlensystem, sondern die Schwierigkeit der Schlußbildung. Im ersten, für die untere Stufe bestimmten Heft ist der Zahlenraum des ersten Hunderts erweitert, später aber findet nur eine vorsichtige und allmähliche Erweiterung des Zahlengebietes statt, um doch die Schüler zu dem Grade der Rechenfertigkeit zu bringen, die die Sexta verlangt. — Von desselben Verfassers Rechenbuch für höhere Schulen ist neben der hier schon (Jhrg. XI, S. 386) besprochenen Ausgabe in 4 Heften eine gekürzte erschienen, die sich nach Umfang und Gang des Unterrichts genau an die preußischen Lehrpläne von 1901 anschließt. In den meisten Abschnitten sind zwei Gruppen von Aufgaben gebildet, von denen die zweite ausschließlich für den Gebrauch beim schriftlichen Rechnen bestimmt ist, während die erste zwar auch zunächst schriftlich gelöst werden kann, schließlich aber vom Schüler ohne Hilfe der Feder, allerdings unter Benutzung der gedruckt vorliegenden Aufgabe, bewältigt werden muß. — Die gediegene Arbeit **Bochows** erscheint in 2. Auflage — nach 13 Jahren! Kein gutes Zeichen für das Streben der Mathematiklehre, für die Grundlagen ihrer Wissenschaft ein umfassendes didaktisches Werk zu befragen und nach einheitlichen Gesichtspunkten ihren Unterricht zu gestalten. Immerhin hat das Buch seit seiner ersten Veröffentlichung an mancher Stelle seine Schuldigkeit sicher getan. Möchte die neue verbesserte Auflage weiter dazu helfen, den Rechenunterricht in organische Verbindung mit dem mathematischen zu bringen, ihn zu einer Vorstufe desselben zu gestalten und die Schüler sowohl zum Verständnis der Rechenregeln wie zu einer klaren, übersichtlichen Darstellung des Weges anzuleiten. Der Verfasser steift sich ja keineswegs darauf, daß überall so verfahren werde, wie er es angibt. Nur daß überhaupt eine Einigung stattfindet und daß bei verschiedenen Wegen der vorteilhafteste eingeschlagen werde, das betont er, und dazu anzuregen und anzuleiten hat er sich zur Aufgabe gestellt. In der neuen Auflage ist die früher nur kurz behandelte Lehre der periodischen Dezimalbrüche sehr ausführlich und eingehend dargestellt. Ihr angefügt sind eine Anzahl von Tabellen, die für die Rechnung von Wert sind. — Nach der letzten

durchgreifenden Umgestaltung und beträchtlichen Ausdehnung der Arbeiterversicherung auf weitere Bevölkerungsklassen muß es in der Tat als notwendig bezeichnet werden, im Unterricht der Arbeiterfürsorge mehr Interesse als bisher zuzuwenden. Die Schüler müssen mit den entsprechenden Einrichtungen vertraut gemacht und befähigt werden, die in dieses Gebiet einschlagenden Berechnungen auszuführen. Das Buch von Löwe sucht diesen Zweck dadurch zu erreichen, daß unmittelbar nach den gedrängt vorgetragenen Gesetzen ausgeführte Rechenbeispiele gegeben werden, denen dann Aufgaben folgen, die nach den vorangestellten Mustern ohne Schwierigkeit gelöst werden können. — Um das Interesse an Fragen der Versicherungswissenschaft zu erregen, kann die Veröffentlichung des Deutschen Vereins für diese Disziplin wohl dienen. Sie enthält zehn kurzgefaßte, zur Aufnahme in Lese- und Lehrbücher (für Deutsch, Rechnen, Geschichte und Bürgerkunde) der verschiedenen Arten von Schulen geeignete Lesestücke, die den Schülern in einer gefälligen, ihrer Auffassungsgabe zusagenden, pädagogisch zweckmäßigen Form die Vorteile der Versicherung, namentlich der freiwilligen und Privatversicherung in ihren Hauptzweigen nahebringen sollen. Eingeführt werden sie durch einen Aufsatz des Professors Dr. A. Manes über „Bürgerkunde und Versicherung", angeschlossen ist ein Aufsatz über „Die Lebensversicherung im mathematischen Unterricht" von Professor Dr. Gerhardt-Potsdam und eine Anzahl von Rechenbeispielen.

Glöser, Moritz, Lehrbuch der Arithmetik für die dritte Klasse der Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen. 6. neu bearbeitete Auflage. Wien 1912. A. Pichlers Witwe & Sohn. IV u. 92 S. geb. 1,70 M.

Wolletz, K., Arithmetik und Algebra für die vierte Klasse der Realschulen. Wien 1912. A. Pichlers Witwe & Sohn. IV u. 121 S. geb. 1,85 M.

Niemöller, F. und **Dekker, Peter,** Arithmetisches und algebraisches Unterrichtsbuch. Heft I: Pensum der Quarta und Untertertia. 92 S. kart. 1,25 M. — Heft II: Pensum der Obertertia und Untersekunda. 116 S. kart. 1,60 M. 2. Aufl. Breslau 1912. Ferdinand Hirt.

Bardey, E., Aufgabensammlung für Arithmetik, Algebra und Analysis. Reformausgabe, herausgegeben von W. Lietzmann. Leipzig 1912. B. G. Teubner. 1. Teil: A für Gymnasien. VI u. 201 S. — B, für Realanstalten. VI u. 219 S. geb. je 2 M.

Lörcher, Methodisches Lehr- und Übungsbuch der Algebra. Stuttgart u. Berlin 1912. F. Grub. VI u. 142 S. geb. 2 M.

Thaer, A. u. **Wimmenauer, Th.,** Arithmetische Aufgaben für höhere Schulen. Ausgabe C, für Realschulen. Breslau 1912. Ferdinand Hirt. VIII u. 160 S. geb. 2,40 M.

Heilermann-Dickmann, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der Algebra an höheren Schulen, neu bearbeitet von K. Knops. 2. Teil. 7. Aufl. Essen 1913. G. D. Baedeker. geb. 2,80 M.

Gajdeczka, Josef, Auflösungen von arithmetischen und geometrischen Textaufgaben für die Mittel- und Oberstufe der

Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und für Handelsakademien. Wien u. Leipzig 1912. Franz Deuticke. VI u. 165 S. 2,50 M.

Die Bücher von Glöser und Wolletz (das zweite gibt sich als Fortsetzung des ersten) bringen ihren Stoff, der etwa das Pensum der U III und auch ein wenig von O III der norddeutschen Anstalten einschließt, in der schon mehrfach hier gekennzeichneten, breiten aber außerordentlich klaren Darstellung der österreichischen Lehrmittel, das zweite Buch etwas ausführlicher, als das erste, dazu eine Auswahl leichterer, passender Aufgaben. Sie eignen sich ohne Zweifel recht gut überall da, wo der Lehrer sich dem Lehrbuch im Unterricht eng anschließt, zu häuslicher Wiederholung. — Von dem aus vier Heften bestehenden Unterrichtswerk von Niemöller und Dekker liegen die beiden ersten Hefte in zweiter Auflage vor. Es ist ja wesentlich eine Aufgabensammlung, die geboten wird; vorausgeschickt sind die Haupterklärungen und Hauptregeln, zwischen die Aufgaben gemischte Fragen, die auf die Lösung ganzer Gruppen überleiten sollen. Die Aufgaben selbst sind einfach, vielleicht ein wenig schematisch. An einigen Stellen sind graphische Darstellungen eingefügt. Der gebotene Stoff reicht bis zur Untersekunda einschließlich. — Lörcher bietet den Lehrstoff der Unterstufe unter Verwendung der graphischen Darstellungen und der übrigen Gedanken der Unterrichtsreform in klarer Form und verständiger Beschränkung auf einfache Aufgaben in den beigefügten Übungen. — Daß Bücher altern, ist ein Schicksal, das sie mit allem Irdischen teilen. Doch ist dafür gesorgt, daß das Sterben ihnen erschwert wird. Der Verleger sucht, durch neue Bearbeitungen ihnen neue Jugendfrische zu verleihen. So ist es schon mehrfach dem „alten" Bardey gegangen, der neben dem Kambly wohl zu den bejahrtesten Erscheinungen unter den mathematischen Schulbüchern gehört. Die „Reformausgabe" neu zu gestalten war W. Lietzmann gewiß der geeignete Mann. Daß Schwierigkeiten in den Weg traten, ist gewiß. Was der Bearbeiter in der Vorrede dazu sagt, ist so treffend, daß es nicht oft genug wiederholt werden kann: „Es ist ein heikles Unternehmen, neuen Wein in alte Schläuche zu füllen. Die Kritik hat in den letzten Jahren vielfach darauf hingewiesen, daß es ein unfruchtbares Beginnen sei, die neuen Reformgedanken in das feste Gefüge eines älteren Buches einzuflicken, das müßte notwendig Stückwerk geben, nichts Halbes und nichts Ganzes. Ich muß gestehen, daß meine eigene Ansicht sich zum Teil mit dieser Kritik deckt, sofern nämlich die Bearbeitung sich mit der Hinzufügung einiger neuer Kapitel, sei es im Fluß der Darstellung, sei es als Anhang, am Schluß des Ganzen, begnügt. Es ist eine Verkennung der ganzen Reformbewegung, wenn Funktionsbegriff und graphische Darstellung tatsächlich nur als Fremdkörper im Organismus des alten Stoffes erscheinen. Die Aufgabe muß vielmehr die sein, das Neue mit dem Alten auf das innigste zu verschmelzen zu einem einzigen einheitlichen Ganzen." Soweit es die Umstände irgend zuließen, hat der Herausgeber gewiß versucht, dem Ziele sich zu nähern. Einmal ist als 6. Kapitel ein Abschnitt über „Tabellen und graphische Darstellungen" aufgenommen worden, dessen Benutzung in einzelnen Teilen auf verschiedenen Stufen des Unterrichts möglich, dann aber ist in Fragen und Aufgaben häufig auf die funktionale Abhängigkeit aufmerksam gemacht worden. Liebhaber des „Bardey", und das sind nicht wenige, werden also die neue Ausgabe

benutzen können, wenn sie mit den ihnen bekannten und bewährten Hilfsmitteln der neuen Aufgabe ihres Unterricht gerecht werden wollen. — Vielleicht noch etwas stärker hineingearbeitet als bei Bardey-Lietzmann sind die Gedanken der Reformbewegung in die Aufgabensammlung von Wimmenauer-Thaer. Die ursprünglich von Wimmenauer allein verfaßte Sammlung stammt ja auch aus einer Zeit, in der man von solchen Gedanken nichts wußte. Indessen war sie auch mehr für neunklassige Schulen als für Realschulen bestimmt und die Auswahl und Anordnung, die der Bearbeiter aus dem gegebenen Stoffe treffen mußte, mag ihm mehr Freiheit geboten haben, als Lietzmann gegeben war. — Der erste Teil des Heilermann-Dickmann in der Bearbeitung von Knops hat dem Berichterstatter nicht vorgelegen. So ist er nicht in der Lage zu prüfen, inwieweit dieser etwa durch die Gedanken der Meraner Vorschläge berührt sein mag. Der vorliegende zweite Teil, der das Pensum der Oberstufe behandelt, zeigt alle Vorzüge des ursprünglichen Buches, Klarheit und Übersichtlichkeit, in den Übungen belehrende, interessante Aufgaben, so daß es als treffliches Lehrbuch nach wie vor empfohlen werden kann, nur eine „Durchdringung" mit den Gedanken der neuen Bewegung wird man wohl vergeblich festzustellen sich bemühen. Der zweite Abschnitt über die Reihen, die Anfänge der Differentialrechnung und die Lehre vom Größten und Kleinsten ist in jeder Hinsicht brauchbar und ausreichend, aber er ist doch eher nur ein weiterer Abschnitt, dessen neue Gedanken im Vorhergehenden nirgends wirksam gewesen sind. Die Wahrheit der obigen Äußerung W. Lietzmanns bestätigt sich hier durchaus. — Zu den vielen Sammlungen mathematischer Aufgaben für die selbständige Beschäftigung der Schüler kommt diejenige von Gajdeczka doch nicht als überflüssig hinzu. Ihre Bedeutung liegt einmal in der Ausdehnung auch auf solche Probleme, die die Anwendung der höheren Analysis nicht mehr bloß in den ersten Anfängen erfordern, dann aber in der geschickt die Mitte zwischen wertloser Dunkelheit und Eselsbrücke vermeidenden Anleitung, die der weitaus größten Zahl der Aufgaben beigegeben ist. Da diese selbst durch ihren Inhalt geeignet sind, von vornherein das Interesse des Arbeitenden zu erregen, wird das Werk sich wohl bald einen Platz neben Sammlungen wie Martus, Bußler, Treutlein erringen.

Schmalz, Karl, Schulmathematik in Tabellen. Dispositionen und Repetitorium. Halle a. S. 1912. Buchhandlung des Waisenhauses. 36 S. kart. 0,75 M.

Behrendsen, O. und **Götting, E.,** Lehrbuch der Mathematik nach modernen Grundsätzen. Oberstufe. Ausgabe A (für Gymnasien, Oberlyzeen und Studienanstalten gymnasialen Charakters). VIII u. 394 S. geb. 3,60 M. — Ausgabe B (für Oberrealschulen und Realgymnasien, sowie für Studienanstalten realistischen Charakters). Leipzig 1912. B. G. Teubner. VIII u. 507 S. geb. 4 M.

Einen etwas verwunderlichen Eindruck gewährt zunächst das Heftchen, das K. Schmalz vorlegt. Tabellen, Figuren, Einteilungen scheinbar in argem Durcheinander, mindestens ohne Zusammenhang. Dem aber, der sich ein wenig in die Arbeit vertieft, lichtet sich das anfängliche Dunkel bald zu klarerer Übersicht. Das kleine Buch mag gewiß, wo der Lehrer, der es in Gebrauch nimmt, sich ihm

eng anschließt, gut benutzbar sein. Der Schüler muß in sein Verständnis langsam, in ausführlicher Entwicklung eingeführt werden, der Text des Buches muß als letzte Frucht des Unterrichts vielleicht an der Wandtafel zunächst vor seinen Augen entstehen, dann im Buche nachgelesen, zu Hause wiederholt werden. So wird er im Kopf des Schülers haften, ihm gestatten, leicht von einer Materie zur andern überzugehen, und auch nach längerer Pause wird, was etwa inzwischen doch in Vergessenheit gekommen ist, schnell und sicher durch eine nicht viel Zeit in Anspruch nehmende Wiederholung wieder eingeprägt werden. — Jahrgang VIII S. 531 dieser Zeitschrift ist die Unterstufe des Lehrbuchs von B e h r e n d s e n und G ö t t i n g angezeigt worden. Mit den beiden Ausgaben der Oberstufe für gymnasiale und realistische Lehranstalten liegt es nun vollendet vor und wird besonders mit diesem zweiten Teil voraussichtlich in den nächsten Jahren bestimmend in die Entwicklung des mathematischen Unterrichts eingreifen. Denn dem Ideale eines Lehrbuchs nach modernen Grundsätzen steht es wohl unter den bisherigen Veröffentlichungen am nächsten. Zwar enthält es auch einen besonderen Abschnitt über Differential- und Integralrechnung, aber dieser Abschnitt ist nicht wie z. B. bei Heilermann-Dickmann ein Einschiebsel, sondern in ihm laufen vielmehr alle die mannigfachen Fäden zusammen, die in den übrigen Teilen angeknüpft und weitergesponnen den Gedanken funktionaler Abhängigkeit vorbereiten. An Stoff ist überall so viel geboten, daß selbst die am weitesten gehende Schule ihn nicht wird erschöpfen können. Denn unter der analytischen Seite kommt die geometrische keineswegs zu kurz. Der Abschnitt über die Stereometrie und in der Ausgabe B der über die neuere Geometrie wird wohl nur mit besonders guter Schülergeneration ganz bewältigt werden können. Nicht ganz so reichlich, aber doch mehr als ausreichend sind auch die übrigen Disziplinen bedacht. Die trotz aller Präzision klare und leicht verständliche Darstellung wird es möglich machen, daß der Schüler größere oder kleinere Teile durch selbständige Arbeit sich zu eigen macht, ohne daß in den Unterrichtsstunden eine ins einzelne gehende Besprechung und Anleitung stattgefunden hat. Vor allen auf den realistischen Lehranstalten ist ja bei der Bedeutung des Faches gewünscht worden, daß die freie Arbeit des Schülers am häuslichen Arbeitstisch auch für die Bewältigung des Wissensstoffes, nicht bloß für seine Anwendung auf Aufgaben, wieder mehr in Anspruch genommen wird, als es in den letzten Jahrzehnten vielfach üblich war. Für das Gymnasium ist durch Ausscheidung einzelner Abschnitte eine stark verkürzte Ausgabe hergestellt worden. Von ihr könnte man bei vorläufiger Betrachtung noch leichter sagen, daß sie zu weit führe. Aber die Verfasser bemerken ganz mit Recht, daß auch dem Gymnasiasten die Bewältigung der Abschnitte über die Infinitesimalrechnung so schwer nicht fallen werde, nachdem der Gang des Unterrichts ihn schon jahrelang mit den Grundgedanken vorbereitend bekannt gemacht habe und die Ausscheidung mancher früher eifrig gepflegter Übungen seine Kraft auf die Bewältigung des Neuen sich konzentrieren lasse. Neben dem in seiner Art ebenso gediegenen Werk von Schwab-Lesser wird das neue Buch sich gewiß bald den ihm gebührenden Platz erkämpfen.

Berlin-Pankow. M a x N a t h.

b) Einzelbesprechungen:

Matthias, Adolf und **Eickhoff, Friedrich,** Im Zeichen der Schulreform. Vorträge gehalten in der 29. Delegiertenversammlung des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins in Bonn am 7. Juli 1912. Berlin 1913. Otto Salle. 62 S. 8°. 1,20 M.

Das Heft enthält außer den zwei Vorträgen der 29. Delegiertenversammlung des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins einen einleitenden Bericht Eickhoffs über jene Tagung sowie drei Anhänge: interessante statistische Angaben über die isolierten Vollanstalten in Preußen, über Realabiturienten und Universitätsstudium und die Satzungen des Allgemeinen Deutschen Realschulmännervereins, Vereins für Schulreform. Die beiden letzteren Vereine, die früher ja getrennt marschierten, wenn sie auch oft vereint schlugen, sind bei der Bonner Tagung vom 6. und 7. Juli vorigen Jahres zu einer großen Vereinigung umgeschmolzen worden, deren Hauptziel die Förderung des ganzen höheren deutschen Schulwesens in nationalem Sinne ist. Auf der Grundlage des Allerhöchsten Erlasses vom 26. November 1900 strebt sie danach, die Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung der drei höheren Lehranstalten in ganz Deutschland zur Anerkennung zu bringen. Sie will außerdem das in manchen Provinzen Preußens tatsächlich noch bestehende Gymnasialmonopol beseitigen, die Übergründung von Gymnasien verhindern, die Umwandlung vieler isolierter Gymnasien in Realgymnasien oder wenigstens die Einrichtung des englischen Ersatzunterrichtes auch für die oberen Klassen durchführen helfen und hat sich als weitere Aufgabe gesetzt, neben der äußeren auch der inneren Schulreform gerecht zu werden. Den unteren Klassen der höheren Lehranstalten soll größere Einheitlichkeit und Festigkeit durch Ausdehnung des lateinischen Unterbaues und Herstellung eines organischen Zusammenhangs mit der Volksschule, den oberen Klassen größere Bewegungsfreiheit, mehr Freiheit der Studien und der Persönlichkeit gewonnen werden. Bei der Bonner Tagung fehlte der Mann, dessen stark ausgeprägte, überragende Persönlichkeit den früheren Versammlungen den Weg gewiesen hatte, Quintin Steinbart, der alterprobte Führer im Kampfe um die Reform und einer der tatkräftigsten Verfechter des realistischen Gedankens. Er war einen Monat vorher nach kurzer Krankheit gestorben, und so klang durch alle Reden der Versammlung ein Ton tiefer Trauer um den heimgegangenen bewährten Kämpfer. An seiner Stelle gab sein Nachfolger, der jetzige erste Vorsitzende des Vereins, Prof. Eickhoff, einen klaren, zusammenfassenden Bericht über die Fortschritte der Schulreform von 1910—1912, in dem er besonders auch die Verhandlungen des Herrenhauses über gymnasiale und realistische Bildung einer treffenden Kritik unterzog. Den Höhepunkt der Bonner Tagung bildete A. Matthias' dem Gedächtnis Steinbarts geweihte Rede über den Anfang der Schulreform und ihr erstrebenswertes Ziel. Der Redner gab ein höchst fesselndes Bild der Entwicklung des Kampfes um die Hauptgedanken der Schulreform und ihrer allmählichen Verwirklichung mit all den entscheidenden Wendepunkten im Ringen der Geister; die ganze Darstellung wurde in wirksamster Weise durch die persönlichen Erlebnisse des Redners gehoben, der ja seit zwei Jahrzehnten in der ersten Reihe der eine gesunde Reform vertretenden Pädagogen steht, und

jedem Hörer zu Genuß und Freude von dem allzeit bereiten goldenen Humor des Vortragenden durchleuchtet. Wer kurz und klar über das Wesen der Reform der höheren Schulen unterrichtet sein will, der lese Matthias' prägnante, großzügige Ausführungen und kann sich so dickleibige geschichtliche Werke ersparen. — Der Reinertrag des Heftes ist für das Steinbart-Denkmal bestimmt.

Langenberg (Rhld.). Friedrich Schmitz.

Barth, Paul, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig 1911. O. R. Reisland. VII u. 620 S. 8°. 9 M.

Schon längst fühlte jeder, der sich mit der Geschichte der Pädagogik beschäftigt, daß sie nicht für sich allein betrachtet und verstanden werden kann, sondern nur im Zusammenhange mit dem Werdegange eines Volkes. Deshalb wurde zuweilen die Forderung ausgesprochen, daß sie vom kulturgeschichtlichen Standpunkte aus zu behandeln sei. Doch ist damit ungefähr so viel gesagt, wie wenn jemand für die Behandlung der Zoologie den naturwissenschaftlichen Standpunkt noch ausdrücklich fordern wollte. Auch würden für den Geschichtsschreiber der Pädagogik die Stoffmassen nur noch mehr anschwellen, während es doch gerade darauf ankommt, dem ungeheuren Stoffe faßliche und nützliche Erkenntnisse abzugewinnen. Nein, was uns fehlte, war die Darstellung der Wechselbeziehungen zwischen der Erziehung und der Gesellschaft; denn überall und jederzeit ist es die Gesellschaft, welche die Erziehung nach ihren Formen und nach ihrem Inhalte hervorbringt. Diesen Dienst kann uns eine Geschichte der Pädagogik nicht leisten, welche Lebensabrisse einzelner Personen mit kulturgeschichtlichen Streiflichtern bietet, sondern sie muß es unternehmen, mit Hilfe der Gesellschaftswissenschaft, der Soziologie, das Typische und Gesetzmäßige in den Erscheinungen zu erfassen.

Ein solches Werk hat uns Paul Barth in der vorliegenden Geschichte der Erziehung geschaffen, das Seitenstück zu Paulsens Geschichte des gelehrten Unterrichts. Wie diese ist sie von einem Philosophen geschrieben und doch aus den Quellen der Geschichte geschöpft; wie diese zunächst nur auf Erkenntnis des Tatsächlichen gerichtet und doch reich an Lehren für die Praxis. Denn mächtig bricht sich die Überzeugung Bahn, daß es mehr die Aufgaben der Erziehung als des Unterrichts sind, an welchen das Wohl und Wehe unseres Volkes hängt. Ein Buch über die Geschichte der Erziehung wird darum von unserer Zeit auch aus praktischen Gründen willkommen geheißen. Bücher, welche diesen Gegenstand so echt wissenschaftlich behandeln wie dieses Werk, haben bisher nur gefehlt, um das Interesse des Oberlehrerstandes für die Erziehung zu wecken und zu vertiefen.

Um für sein Werk die Grundlage zu schaffen und zugleich in die neue Betrachtungsweise einzuführen, eröffnet der Verfasser sein Buch mit einer Einleitung, die als ein kurzer Abriß der Soziologie bezeichnet werden kann. Gesellschaft ist für ihn ein Organismus von Willenseinheiten, und Erziehung ist Fortpflanzung der Gesellschaft. An der Hand der Geschichte untersucht nun der Verfasser die Struktur der Gesellschaft bei den verschiedenen Völkern und in den einzelnen Zeitaltern und zeigt, wie die so gearteten sozialen Zustände die Formen der Er-

ziehung hervorbringen. Als Grundformen des sozialen Lebens lassen sich in der geschichtlichen Entwicklung diese drei unterscheiden: die gentile Verfassung der Gesellschaft, welche noch ganz auf der Verwandtschaft beruht, die ständische Verfassung, welche bis in die Neuzeit hineinreicht, und die staatsbürgerliche Verfassung, die sich bei uns im 19. Jahrhundert durchgesetzt hat und uns gerade gegenwärtig immer mehr zum Bewußtsein kommt, so daß unsere Zeit bemüht ist, aus der staatsbürgerlichen Gesellschaftsform die Folgerungen für die Erziehung zu ziehen. Aber auch die Welt- und Lebensanschauung, wie sie in der jedesmaligen Form der Gesellschaft einst lebte, wird berücksichtigt; denn auch diese wirkt beständig ein auf Erziehung und Unterricht. Das wird nachgewiesen an dem Altertum, dem Christentum, der Renaissance, der Aufklärung und der Weltanschauung der Neuzeit. Dadurch fällt auch viel Licht auf die Entwicklung des Unterrichts, und es rechtfertigt sich der Zusatztitel des Werkes.

Es ist der gewaltige Strom der Geschichte, der an uns vorüberrauscht, doch nicht Krieg und Kriegsgeschrei, sondern das Schaffen der friedlichen Arbeit. In edler, klarer Sprache wird das alles dargestellt, „doch immer behalten die Quellen das Wort“: der Verfasser läßt oft die führenden Geister selbst reden und hat als Kenner kurze, entscheidende Äußerungen wörtlich angeführt, so daß uns das, was wir lesen, zum Erlebnis wird. So manchen Teil des Buches könnte man als besonders gelungen und als fesselnd hervorheben: die Schilderung der Erziehung im Altertum, den Übergang zur Neuzeit und besonders den Abschnitt über die Zeit der Aufklärung und über die naturgemäße Erziehung. Die Leistung ist so gediegen, so umfassend und so wohlgerundet, daß einzelne kritische Anmerkungen als geringfügig erscheinen müssen. Doch erwähne ich, daß die Erziehungsanstalten, die gerade für den Soziologen manches Interessante bieten, nicht genügend berücksichtigt sind; gebe aber sofort auch selbst zu, daß wir darüber erst kürzlich die grundlegende Vorarbeit in dem Buche von Horn erhalten haben.

Die Darstellung führt uns bis in die Arbeiten und Kämpfe der Gegenwart hinein, und der Verfasser nimmt Stellung zu den Problemen, die uns beschäftigen, z. B. Selbsttätigkeit, Selbstregierung, Arbeitsschule, Reform des Religionsunterrichts, die Frage des Griechischen, der Schulgattungen usw. Es ist reizvoll und belehrend, diese Fragen im Lichte der Wissenschaft zu sehen. Der Verfasser erweist sich dabei als einen Mann des Fortschrittes, aber sein Urteil ist überall besonnen. „Die Wissenschaft“, sagt Barth S. 604, „kann nie radikal sein, denn sie kennt zu genau die Bedingungen alles Werdens und Wachsens, als daß sie es überstürzen wollte; aber zuverlässig wird sie sein, sich selbst getreu und darum auch den Menschen“.

Halle a. d. S. A. Rausch.

A. Rosikat, Individualität und Persönlichkeit. Ein Klärungsversuch. Leipzig 1911. Krüger & Co. 87 S. 8°. 1,20 M,

Es ist eine recht verdienstliche Arbeit, der sich der Verfasser unterzogen hat. Sein mit Scharfsinn und Geschmack unternommener Klärungsversuch geschieht mit tauglichen Mitteln, indem er zur wissenschaftlichen Begriffsbestimmung anmutige Veranschaulichung durch die Dichtkunst und Anwendung auf die Pro-

bleme des Sozialismus und der Erziehungsreform hinzufügt. Dem Ergebnis stimme ich vollkommen bei; man könnte es kurz so formulieren: „Individuum ist der Mensch als Naturwesen, Person als Vernunftwesen; Individualität ist ein ästhetisches, Persönlichkeit ein ethisches Phänomen; die Individualität liebt die Freiheit, zu der die Begierde lockt, die Persönlichkeit strebt nach der Freiheit, die uns erst die Gebundenheit an das Moralgesetz verbürgt." Möchte das lesenswerte Büchlein nur recht viel Leser finden und zwar besonders unter den „Erziehern"! Und nach dieser Probe seiner sieghaften Bekämpfung von Schlagwortungetümen hätte ich den Wunsch, der Verfasser möge noch einmal seinen Pegasus besteigen gegen eine pädagogische Chimära, die jetzt die deutschen Länder verwüstet: „Erziehung" nennt sie sich, vorne „künstlerische", hinten „sexuelle" und in der Mitte „staatsbürgerliche". Das Wort ist in einen Wettbewerb mit „Bildung" und „Unterricht" getreten, den man fast unlauter zu nennen versucht ist. Gern hätte ich gesehen, daß der Verfasser auf die Zielinskische Unterscheidung der heroischen und humanen Persönlichkeit eingegangen wäre. Zielinskis weitere Ausführungen sind freilich, wie er mir mitteilt, in russischen Schriften versteckt. Eine lebendige „Anschauung" dieses Gegensatzes aber erhält auch, wer sich in die Hauptgestalten des Alexandermosaiks vertieft.

Duisburg. Max Wiesenthal.

Boruttau, H., Leib und Seele. (Wissenschaft und Bildung. Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Herausgegeben von P. Herre. 92. Bdch.) VIII u. 141 S. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. 1,25 M.

Das Bändchen ist aus sechs Vorträgen, die in einem Volksschulhochkursus in Berlin gehalten worden sind, entstanden. Es erörtert zunächst das Ernährungs- und das Nervenleben; dann werden die experimentelle Psychologie, der Schlaf und die krankhaften Seelenzustände, die Tier- und Menschenseele, die Seele des Kindes und die Volksseele behandelt. Zuletzt erst tritt der Verfasser den Gedanken näher, die man nach dem Titel des Buches von Anfang an erwartet. So führt uns die Schrift durch das weite, große Gebiet der Physiologie und Psychologie; bei verwickeltem Satzbau eilt sie darüber hinweg, viele Tatsachen und Probleme mit dem Hinweis andeutend, daß „darauf nicht weiter eingegangen werden könne". Wenn der Verfasser dabei auch hier und da das Hypothetische seiner Ausführungen hervorhebt, so operiert er doch mit den Gehirnvorgängen in ihrer Bedeutung für das seelische Leben in einer Weise, als wären das alles ganz sichere Ergebnisse der Wissenschaft. In Wahrheit aber befinden wir uns auf keinem Gebiete so im Ungewissen, wie auf dem der Hirnphysiologie; der Anatom kann an den Hirnwindungen nicht einmal den Gesunden von dem Kranken unterscheiden. Wir halten deshalb diesen Weg, Wissenschaft und Bildung im Volke zu verbreiten, nicht für den richtigen. Der Redner wird sicherlich die Hörer mehr anlocken, wenn er auf diesen Gebieten die Rätsel der körperlichen und geistigen Entwicklung vorführt, anstatt ihnen fertige Wahrheiten vorzusetzen, die doch nur Hypothesen sind, denen deshalb auch die volle Kraft der Ueberzeugung abgeht.

Leipzig. M. Jahn.

Ziegler, Theobald, Das Gefühl, eine psychologische Untersuchung. Fünfte, neu durchgesehene Auflage. Berlin und Leipzig 1912. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. IV u. 402 S. 8°. brosch. 4,20 M., geb. 5,20 M.

Wenn man auch in sehr wichtigen Fragen der Psychologie nicht auf der Seite des Verfassers steht, muß man das vorliegende Werk doch als bedeutend anerkennen. Das gilt vor allem von dem reichen und gehaltvollen Inhalt, es gilt aber auch von der Darstellung und von der Sprache. Freilich ist bei der letzteren die Menge der Fremdwörter zu bedauern, die nicht *termini technici* sind. Darunter sind landläufige und ganz unnötige, darunter sind aber auch ungewöhnliche und gleichfalls unnötige. Es ist nicht meine Sache, alle anzugeben. Nur von der letzteren Art einige Proben: S. 30, Z. 36 Solipsismus, S. 36, Z. 16 instantan, S. 87, Z. 18 hyperästhanisch, S. 177, Z. 3 v. u. phylogenetisch, S. 179, Z. 8 v. u. Contiguität, S. 248 u. S. 254 Eukoloi und Dyskoloi mit der Bemerkung: „Der Deutsche hat kein Wort dafür," S. 399, Z. 6 Panästhanismus. — Der Verfasser sagt im Vorwort zur ersten Auflage: „Ich habe für diese Untersuchung eine allgemein verständliche Sprache gewählt." Ich meine, eine solche Untersuchung macht dem gebildeten Laien immer Schwierigkeit genug; durch viel Fremdwörter und gar durch solche, bei denen auch der Kundige sich erst nach der Etymologie fragt, erschwert man ihm das Verständnis eines Buches noch mehr, das ohnehin auch in dem, was Vorzüge der Darstellung sind: Gründlichkeit, Folgerichtigkeit, Vielseitigkeit in der Prüfung der Ansichten anderer, an ihn erhebliche Anforderungen stellt.

Es mag hier noch eine allgemeine Bemerkung folgen. „Die Psychologie," sagt der Verfasser im ersten Vorwort, „hat neben ihrer streng wissenschaftlichen Seite von Haus aus auch einen Zug zum Populären und allgemein Menschlichen." Es entspricht nun ebenso der wissenschaftlichen Richtung eines Werkes, wie es dem Popularisieren im besten Sinne des Wortes dient, wenn die Darstellung auf die Prüfung des allgemeinen Sprachgebrauchs psychologischer Begriffe und auf die Grundbedeutung solcher deutscher und fremdsprachlicher Ausdrücke ausgiebig Bezug nimmt. Darauf scheint mir aber der Verfasser zu wenig Gewicht zu legen, obwohl doch die Sprachen, als logisch-psychologische Erzeugnisse, für den Psychologen auf Wertschätzung und Beachtung besonderen Anspruch haben. Es gilt, denke ich, auch von den Sprachen das schöne Wort des Verfassers: „Die Fühlung der Philosophie mit dem Leben ist kein Schaden, sondern ein Gewinn."

Mit voller Befriedigung dagegen wird man überall, gleich von der Einleitung an, des Verfassers sorgsame, umsichtige, einsichtsvolle und gerechte Prüfung der Ansichten anderer Psychologen lesen und gleicherweise Freude daran haben, wie er bei aller Anerkennung anderer durchweg seine selbständige Stellung wahrt und das Endergebnis seiner Untersuchung als Zielpunkt festhält. Was die wertvolle Einleitung betrifft, so beurteilt in ihr (S. 10) der Verfasser auch seine eigene philosophische Stellung, und zwar mit einem gewissen Eifer: „Das Märchen von meinem ‚Positivismus', das Heinze im Überwegschen Grundriß aufgebracht hat, dürfte nun doch endlich aus diesem verschwinden. Wer von Haus aus Hegelianer, erkenntnistheoretisch Apriorist und metaphysisch Pantheist ist, wird doch sonst

nicht zu den Positivisten gerechnet. Nur für die Ethik dürfte es stimmen." Übrigens heißt es bei Überweg-Heinze IV, S. 245, doch sehr vorsichtig nur: „Positivistisch gefärbt sind manche Denker, die der Metaphysik abgeneigt sind, Theob. Ziegler, Tönnies, Bender."

Bei der Prüfung anderer Ansichten setzt der Verfasser sich selbstverständlich auch mit der wichtigsten neueren Richtung, der experimentellen Psychologie, auseinander. Immer zollt er den Bestrebungen dieser Art der empirischen Psychologie und deren Hauptvertretern hohe Anerkennung, bekennt auch, daß er selbst reiche Förderung von ihnen erfahren, erklärt aber doch, wie ich meine, sehr zutreffend: „Ich kann doch nicht verkennen, daß bis jetzt weder die Ästhetik noch die Ethik und die Religionsphilosophie durch diesen naturwissenschaftlichen Betrieb der Psychologie erhebliche Förderung erfahren haben oder sich für absehbare Zeit solche von ihm versprechen dürfen."

Die Behandlung seines Gegenstandes beginnt der Verfasser mit einer sehr sorgsamen Erörterung über das Bewußtsein, die auch dem Fachmann wertvoll erscheinen wird. Sehr ansprechend ist gleich der erste Abschnitt dieses ersten Hauptteils: „Einige historische Bemerkungen zu der Lehre vom Bewußtsein, wo er bei Plato und Aristoteles „Ansätze und Vorstufen" dieses Begriffes nachweist, Galen (2. Jhd. n. Chr.) als den eigentlichen Finder des Begriffs bezeichnet, die Ansichten der Neuplatoniker, des Augustinus, des Thomas von Aquino bespricht, darauf prüft, was Cartesius, Locke und Hume, was Leibniz und Wolff, was Kant und Fichte, Schelling und Hegel, schließlich was die Neueren: Herbart und Beneke, von Hartmann, Wundt, Höffding u. a. über das Bewußtsein gedacht haben.

Zu alledem nur die eine Frage: Warum wird nicht wenigstens gelegentlich des Begriffs *conscientia* bei dem Aquinaten der Ausdruck συνείδησις im Neuen Testament erwähnt?

Im ersten Hauptteil behandelt der Verfasser dann weiter: Das physiologische *non liquet*, die Enge des Bewußtseins, Apperzeption und Aufmerksamkeit, die Gewohnheit und das Unbewußte, das Selbstbewußtsein. Schwerlich werden viele das Verhältnis von Interesse und Aufmerksamkeit so bestimmen, wie der Verfasser. Nach ihm folgt nämlich die Aufmerksamkeit dem Interesse. Beobachten wir nicht aber umgekehrt, daß das Interesse der Aufmerksamkeit folgt? Und sind nicht beide vielleicht nur dem Grade nach verschieden? Interesse ist gesteigerte, vertiefte Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit kann von außen (z. B. durch den Lehrer beim Schüler), auch durch gewisse Erwägungen der Notwendigkeit erzwungen sein. Wo sie sich ganz frei erweist, d. h. wo nichts als ihr Gegenstand selbst sie anregt und festhält, ja wo sie trotz aller möglichen Hemmnisse und Hindernisse ausdauert, da ist sie Interesse.

Im zweiten Hauptteil werden die körperlichen Gefühle behandelt. Die Worte und Begriffe ‚Empfindung und Gefühl' treten hier mit besonderer Wichtigkeit auf. Ich möchte da nur darauf hinweisen, daß unsere Sprache das Wort Gefühl allerdings allgemein von körperlichen wie geistigen Gefühlen anwendet, daß sie aber das Wort Empfindung ursprünglich und in der Regel von dem Innewerden (Bewußtwerden, Bewußtsein) der e i g e n e n l e i b l i c h e n Zustände gebraucht, während sie das Innewerden (Bewußtwerden, Bewußtsein) äußerer Gegenstände

mit dem Wort Wahrnehmung bezeichnet. Also Hunger, Durst, Kälte, Hitze, Müdigkeit, Frische, Krankheit, Gesundheit, einen Druck, einen Stoß usw. empfindet man oder fühlt man, und eine Gestalt, einen Baum, einen Gesang, einen Duft, einen Braten u. dgl. nimmt man wahr; aber man hat Gefühl für das Gute, Wahre und Schöne, man fühlt das Glück der Freundschaft, des Zusammenseins u. dgl., und die Wörter Empfindung und empfinden von solchen inneren Gefühlen anzuwenden, ist nicht der ursprüngliche und der übliche Sprachgebrauch, wenn es auch jetzt öfter geschieht.

Der dritte Hauptteil: Vom Wesen des Gefühls, zerfällt in zwei Abschnitte: 1. Das Problem und seine Lösung, 2. Einteilung der Gefühle. Im ersten Abschnitt erklärt der Verfasser nun — worauf schon alles Vorherige abzielte und was durch alles Folgende begründet werden soll — kurz und bestimmt: „Das Gefühl ist das Grundelement des Seelenlebens" (S. 116). Zwar heißt es im zweiten Abschnitt dieses Hauptteils (S. 129): „Es kommen in erster Linie Vorstellungen aller Art, Erkenntniselemente in Betracht, aber," so heißt es weiter, „nicht so, als ob sie das Beherrschende und Bedingende, die Gefühle nur das Abgeleitete und durch sie Bedingte, nur Folgeerscheinungen wären; im Gegenteil, das Gefühl ist das Primäre" usw. Der Verfasser bekämpft daher nicht nur die Herbartsche Auffassung, sondern auch Sätze von Autoren, denen er in der Gesamtauffassung psychologischer Dinge näher steht, z. B. den Satz von Alfred Lehmann: „Lust und Unlust sind stets an Erkenntniselemente gebunden." Doch im Gegensatz dazu „freut er sich, daß jetzt auch Wundt die Rolle anerkennt, die bei den Assoziationen die Gefühle spielen, ‚die an die Vorstellungen gebunden' sind" (S. 181). Gelegentlich gebraucht er denn auch selbst derartige Wendungen, z. B. S. 176: „Alle Prozesse des Denkens sind von Gefühlen begleitet;" danach sind doch die Prozesse des Denkens die Führer, die Gefühle die Begleiter. Und das wird wohl überhaupt dem schlichten Beobachten sich ergeben: Die geistigen Gefühle sind an Vorstellungen geknüpft.

Freilich lehnt formell der Verfasser die Zweiteilung: „Geistige und körperliche Gefühle" in dem zweiten Abschnitt des dritten Hauptteils ab. Lieber läßt er, und zwar mit voller Überlegung, einen *saltus in dividendo* zu. S. 133 u. 134: 1. körperlich-sinnliche Gefühle; 2. ästhetische; 3. intellektuelle; 4. sittliche; 5. religiöse, während doch 2. bis 5. zusammen die „geistigen Gefühle" sind und diese, die geistigen, zunächst unter 2. den körperlichen unter 1. koordiniert werden müßten.

Der vierte Hauptteil: Das Gefühlsleben im einzelnen, gliedert sich gleichfalls in zwei Abschnitte: 1. Die Gefühle nach ihrer qualitativen Verschiedenheit, und 2. der Gefühlsverlauf. In Abschnitt 1. kommen nun nach den körperlich-sinnlichen Gefühlen diejenigen Gefühle, die wir trotz des Verfassers geistige nennen, voll und ganz zu ihrem Rechte: Die ästhetischen, intellektuellen, sittlichen, religiösen Gefühle, und was er da schreibt, ist sehr lesenswert und meist schön. Aufgefallen ist mir, wie der Verfasser die Lehre Kants vom Schönen als dem „uninteressierten Wohlgefallen" beurteilt. Ich bezweifle, daß diese Beurteilung zutrifft. „Uninteressiert" ist das Wohlgefallen, das nicht zum Begehren des schönen Gegenstandes wird oder führt, so daß, wie Schiller („Die Künstler" Str. 14) sagt, des Menschen „Gier" diesen Gegenstand „nicht in sein Wesen reißt." „Uninteressiert" und „interesselos" sind nicht dasselbe, wie der Verfasser nach S. 140 zu meinen scheint. In dem-

selben Abschnitt kommt der Verfasser auch auf den wichtigen Symbolbegriff zu sprechen und auf dessen „pantheistischen Hintergrund", wobei wir denn überhaupt eine Art von Einblick tun in den Pantheismus, dem zu huldigen er sich rühmt (S. 10). Es heißt S. 151: „Wenn die Natur schön ist — und sie ist es —, so steckt doch wohl hinter und in ihrer unendlichen Fülle von Mannigfaltigkeit ein Ich- und Geistartiges, dessen Symbol und lebendiges Kleid sie in aller ihrer Schönheit ist; und so führt wie die Geschichte so auch die Natur einen fortgehenden Beweis für das Dasein eines göttlichen Weltgrundes: Nur deshalb, weil die Natur selber geistartig, weil sie uns wesensverwandt ist, können wir unseren ihr verwandten Geist, unsere Seele, unser Leben, in sie als Gott-Natur hineinfühlen." Vgl. dazu auch S. 330: „Übrigens ist nicht nur das religiöse Kunstwerk, sondern auch die schöne Natur ein Symbolisches; und wenn sich der religiöse Natursinn darauf richtet, Gott in der Natur zu sehen, so ist ihre Schönheit dafür gewiß von besonderer Bedeutung und als symbolische geradezu ein Hinweis auf einen religiösen Naturpantheismus, dem die Natur ein Göttliches, der Gottheit lebendiges Kleid ist."

Der andere Abschnitt des vierten Hauptteils erörtert, wie bemerkt, den Gefühlsverlauf in den drei Unterabschnitten: Gefühle im engeren Sinne, Affekte, Stimmungen. Auch hier ist viel feine Beobachtung und viel Wahres.

Der fünfte Hauptteil, der die Gefühlsäußerungen behandelt, umfaßt ein Dreifaches: 1. Bewegung und Trieb, 2. Die unwillkürlichen Ausdrucksbewegungen, 3. Die willkürlichen Ausdrucksbewegungen zum Zweck der Mitteilung an andere, nämlich die Sprache, das Spiel, die Kunst, die Kultur, der Kultus. Dieser dritte Unterteil bietet also gewissermaßen die Ergänzung des ersten Unterteils im vierten Hauptteil. Und es ist sehr schön und bekundet eine tiefe und echt humane Auffassung, was der Verfasser in diesen beiden einander ergänzenden Abschnitten vorträgt. Freilich tritt in den religiösen Fragen der pantheistische Standpunkt deutlich hervor, und der Versuch wird nicht gemacht — wozu S. 225 Anlaß gegeben war — dem christlichen Gottesbewußtsein gerecht zu werden und dem Problem der reinen Geist-Persönlichkeit Gottes, von der also alles Körperhafte ausgeschlossen ist, nachzusinnen, wenn auch vielleicht nur durch Analogien. Auch werden S. 327 ff. sehr richtig die menschlichen Schwächen und Gefahren angeführt, die nach Erfahrung und Geschichte nicht selten auch dem Glauben anhaften und von ihm ausgehen. Aber es hätte doch von dem Verfasser gesagt werden sollen, daß das nur Schuld der Menschen, aber nicht Schuld des Christentums und seines Stifters ist. Gleichwohl durchzieht auch diese Abschnitte eine — nur eben anders geartete — Religiosität, die dem vorurteilslosen Leser zwar nicht Beistimmung, aber Achtung abnötigt.

Den sechsten Hauptteil überschreibt der Verfasser: Gefühl und Wille. Er handelt in fünf Unterteilen von den Formen und Stufen des Willens, vom Inhalt des Willens, von Willensfreiheit und Freiheitsgefühl, von der Leidenschaft und vom Wesen des Willens, lauter energisch angefaßten und fesselnd durchgeführten Untersuchungen, deren Ergebnissen man fast stets beistimmen kann. Nur fällt dem Leser, wie schon vorher öfter, jetzt, wo der Verfasser von „Gefühl und Willen" eingehend spricht, erst recht auf, warum in aller Welt er durchaus nicht hat daran gehen wollen, in seinen systematischen Aufbau auch einen Teil „Gefühl und Denken"

aufzunehmen. Denn Denken, Fühlen und Wollen sind ja doch auch bei ihm die untrennbar verbundene Dreiheit.

Im siebenten Hauptteil handelt der Verfasser dann noch von einigen Abnormitäten im Gefühlsleben: Geisteskrankheit und Hypnotismus. Darauf faßt er im „Schluß" sein Hauptergebnis nochmals zusammen: „Das Gefühl steht im Zentrum des Seelenlebens," „wer will, der fühlt, wer denkt, der fühlt". Auch umgekehrt: Wer fühlt, der will, wer fühlt, der denkt? Auch das behauptet der Verfasser: „Fühlen ist die Sprungfeder des Erkennens, das Motiv alles Handelns." „Gefühl ist alles" (Goethe)! Und so ist denn der Verfasser in einer Art Versuchung, seine „Theorie des Gefühls" schließlich hinauszuführen zu einer „Metaphysik des Gefühls," also wie Schopenhauer „Die Welt als Wille und Vorstellung", so seinerseits, denke ich mir, „Die Welt als Gefühl" aufzufassen und darzustellen. Schon einmal ist der Gedanke ihm aufgetaucht (S. 376): „Somit ist das Gefühl für die empirische Psychologie das erste oder letzte — je nachdem. Dem gegenüber sind Vorstellungen sekundär, und das Wollen gar, sofern es sich aus Gefühlen (Hemmungs-, Spannungs-, Kraftgefühl) und Vorstellungen zusammensetzt, erst tertiär. Wenn ich aber weitergehe und sagen wollte, daß jenem empirisch Letzten, dem Elementarvorgang und Grundgesetz alles psychischen Geschehens und Lebens (kein Gefühl ohne Bewegung!), in der materiellen Welt der Gegensatz von Attraktion und Repulsion entspreche, so wäre ich damit an der Schwelle der Metaphysik angelangt, und die Versuchung läge nahe, die Gedanken weiter zu spinnen und eine Brücke zwischen Natur und Geist im luftigen Reich der Hypothesen zu schlagen." Aber er hat den Gedanken abgewiesen: „Aber wir bleiben hübsch bescheiden auf empirischem Boden, erkennen die alte Dreieinigkeit von Vorstellen, Wollen und Fühlen an, sind aber überzeugt, daß das keine Seelenvermögen, sondern lediglich Klassen und Stufen psychischen Geschehens sind, und daß dem Fühlen die erste Stufe gebührt unter diesen drei." Im „Schluß" (S. 397 ff.) drängt sich indessen dem Verfasser die Frage doch noch einmal auf, er verneint sie aber wiederum: „Dennoch unterlasse ich es, diesen Sprung ins Metaphysische zu wagen . . . . Nein, ich habe es ausschließlich mit dem Gefühl als einer Erscheinung des menschlichen Seelenlebens zu tun gehabt und suche darum (darum?) nicht einmal nach dem, was diesem Seelenleben als Kern zugrunde liegt: Eine Psychologie ohne Psyche, eine Seelenlehre ohne Seele muß uns . . . . genügen." Wohl „lockt und zieht es ihn auf das weite Meer metaphysischer Spekulationen", aber er fährt doch lieber „in den verhältnismäßig sicheren Port der Psychologie zurück". „Das Gefühl kühn und frank als Weltpotenz zu fassen, dazu habe ich wirklich nicht Mut genug." Und daran tut der Verfasser denn gewiß recht. Wir erkennen die Vorzüge und Schönheiten seines Buches rückhaltlos an, aber wir gehen schon in der Bestimmung seiner ersten „Stufe" nicht mit dem Verfasser, sondern halten, was die geistigen Gefühle betrifft, den Satz fest: Sie knüpfen sich an Vorstellungen. Vollends ein Panästhanismus — Ausdruck des Verfassers — würde uns ebensowenig zusagen, wie der Hegelsche Panlogismus, der Schopenhauer-Wundtsche Pantheismus und Voluntarismus.

Übrigens meine ich, das Buch ist jedem, den psychologische Fragen interessieren, es ist vor allem jedem zu empfehlen, der Philosophie studiert. Es sollte in jeder

Bibliothek der höheren Lehranstalten vorhanden sein. Schüler aber, auch fortgeschrittene Primaner, sind noch nicht dafür geeignet.

Groß-Lichterfelde. G. Leuchtenberger.

Ritter, Constantin, Platon, sein Leben, seine Schriften, seine Lehre. In zwei Bänden, erster Band, München 1910. C. H. Beck. XV u. 588 S. 8 M.

Der vorliegende erste Band des Ritterschen Werkes über Plato ist eine höchst wertvolle Gabe für alle Platofreunde und für solche, die es werden wollen. Auch wer des Griechischen nicht mächtig ist, wird auf seine Rechnung kommen. Denn die Darstellung von „Platos Leben und Persönlichkeit", die der erste Teil — reichlich ein Drittel des Bandes — enthält, ist anschaulich und mit warmer Begeisterung geschrieben. Besonders möchte ich hervorheben, daß die Zeitverhältnisse während der langen Lebenszeit des Philosophen und ihre Einwirkung auf seine Entwicklung vortrefflich geschildert sind, und ferner, daß Platos Wirken in der Öffentlichkeit, besonders also seine Beziehungen zu Syrakus, zu voller Geltung kommen. Im zweiten Teil sind sodann die „Inhaltsdarstellungen" der Schriften für Kenner wie für Laien höchst anziehend und belehrend. Das war ja zu erwarten, da Ritter schon in verschiedenen Büchern durch genaue Analysen der einzelnen Dialoge das Verständnis wesentlich gefördert hatte.

Während also in diesen Abschnitten auch der Laie reiche Anregung gewinnt, wendet sich die „Untersuchung über die zeitliche Folge der Schriften" an den Forscher. Hier ist bekanntlich Constantin Ritter ein Hauptvertreter und Bahnbrecher auf dem Gebiet der „Sprachstatistik" und ihrer Anwendung auf die Feststellung der zeitlichen Folge. Ich bekenne, daß ich trotz anfänglichen Widerstrebens vollständig überzeugt worden bin von der entscheidenden Bedeutung dieser Methode. Es wird dabei auf das häufigere oder seltenere Vorkommen einzelner Worte und Wendungen oder ihr vollständiges Ausbleiben geachtet und danach die Stilverwandtschaft und zeitliche Nähe der einzelnen Schriften festgestellt. Und zwar werden dazu Worte allgemeiner Bedeutung ausgewählt, deren öftere Verwendung nahe lag, und für welche dem Schriftsteller gleichbedeutende Ausdrücke zur Verfügung standen. Es stellt sich heraus, daß die Schriftsteller in der Anwendung, in der Bevorzugung oder Vermeidung solcher Worte zu verschiedenen Zeiten, meistens unbewußt, verschiedene Gewohnheiten annehmen. Als Beispiele bei Plato führe ich den Gebrauch an von ὥσπερ oder καθάπερ, τῷ ὄντι oder ὄντως, δῆλον ὅτι oder δῆλον ὡς. Daneben kommt auch die Zulassung oder Vermeidung des Hiats in Betracht. Das Zusammentreffen und die Häufung solcher Merkmale führt nun bei Plato wirklich zu unwidersprechlichen Folgerungen, zu einer zeitlichen Sonderung der Schriften in drei Gruppen, welche für das Verständnis unschätzbar ist, wenn auch die Reihenfolge der einzelnen Schriften innerhalb der Gruppen auf diesem Wege nicht festgestellt werden kann.

Die früheren Versuche, auf Grund des Gedankeninhalts die Reihenfolge zu bestimmen, haben zu sehr verschiedenen Ergebnissen geführt nnd sind im ganzen als mißlungen anzusehen. Eine tabellarische Übersicht bei Ritter zeigt, wie verschieden die Aufstellungen bedeutender Forscher ausfielen, wenn sie diesen Weg verfolgten. Eduard Zeller, ein heftiger Gegner der neuen Methode, ver-

langte den Nachweis, daß die Sprachstatistik auch auf anderem Gebiete Anwendung finden, insbesondere bei Schriften, deren Chronologie bekannt ist, das richtige Ergebnis bringen könnte. Ritter hat diese Probe mit bestem Erfolge bei Goethe gemacht. Man vergleiche seine Aufsätze „Die Sprachstatistik in Anwendung auf Platon und Goethe" in den Neuen Jahrbüchern 1903 und „Anwendung der Sprachstatistik auf die Rezensionen in den Frankfurter Gelehrten Anzeigen von 1772" im Goethe-Jahrbuch 1903. Es sind Worte wie a l s o und d a h e r, d a r u m und d e s h a l b, w e l c h e r und d e r, d a d o c h und o b w o h l, s o g l e i c h und s o f o r t u. a., deren wechselnde Anwendung von Ritter mit Erfolg beobachtet wurde.

Auf eine Einzelheit will ich noch eingehen. Ritter setzt die ältesten Schriften Platos sehr früh an, schon bei Lebzeiten des Sokrates sollen nach ihm die beiden Hippias, Laches, Charmides und Protagoras entstanden sein. Das halte ich für undenkbar. Wenn wir Plato lesen, so lernen wir s e i n e n Sokrates kennen. Es ist bei aller Anknüpfung an Selbsterlebtes doch ein Persönlichkeitsbild, wie es in der Seele Platos sich gestaltet hatte, ein Idealbild, herausgehoben aus den Schranken der Wirklichkeit, so gestaltet, wie Sokrates nach Platos Überzeugung sein und werden wollte und sollte. Eine solche Darstellung ist kaum möglich. wenn der Geschilderte noch lebt. So lange Plato den Umgang des Meisters genoß, konnte er kaum auf den Gedanken kommen, diese Verklärung zu vollziehen. Erst nach seinem Tode trieb ihn die Pietät und Dankbarkeit zu seinem Werk, und jetzt konnte Sokrates auferstehen in Platos Schriften.

Eine Bestätigung dieser Annahme finde ich in der Apologie (39 c, d), wo Sokrates voraussagt, nach seinem Tode würden Männer, jüngere Leute, auftreten und den Athenern ins Gewissen reden, er habe sie bisher zurückgehalten (οὓς νῦν ἐγὼ κατεῖχον, ὑμεῖς δε οὐκ ἠσθάνεσθε).

Was Ritter zugunsten seines Ansatzes jener Schriften ausführt, hat mich nicht überzeugt. Im ganzen aber bedeutet sein Werk einen großen Fortschritt, und ich sehe mit freudiger Spannung dem zweiten Bande entgegen.

Berlin. L u d w i g M a r t e n s.

Locke, John, V e r s u c h ü b e r d e n m e n s c h l i c h e n V e r s t a n d. II. Bd. (Buch 3 u. 4) übersetzt von Carl Winckler. (Philosophische Bibliothek Bd. 76). Leipzig 1911. Felix Meiner. VII u 428 S. 5,40 M.

Eine neue Locke-Übersetzung bringt die Philosophische Bibliothek, da die alte Kirchmannsche vergriffen war — wenigstens ihr 2. Band; daher erscheint zunächst auch dieser in neuer Übersetzung. Winckler hat sich bemüht, den authentischen Text genau, aber nicht sklavisch zu übertragen und dabei ein gutes Deutsch zu schreiben, ohne Lockes Eigenart zu zerstören. Soweit ich urteilen kann, ist ihm sein Vorhaben gut gelungen und wir haben eine sehr schätzenswerte Übertragung des wichtigen Buches erhalten.

Wernicke, Alex., Die Begründung des deutschen Idealismus durch I. Kant. Braunschweig 1910. J. H. Meyer. VIII u. 77 S. 2 M.

Wernicke, Alex., Kants kritischer Werdegang, als Einführung in die Kritik der reinen Vernunft. ibid. 1911. 144 S. 3,20 M.

Für die Geistesrichtungen einer Zeit sind nicht nur ihre positiven Gedanken charakteristisch, sondern auch die Auffassungen von Faktoren der Vergangenheit. In diesem Sinne hat jeder Abschnitt der Jahrzehnte seit 1800 seine Kant-Interpretation gehabt. Die Kant-Renaissance der siebziger Jahre stand unter dem Zeichen des umgebenden Naturalismus — man hielt sich an die kritische Begründung reiner Naturwissenschaft. Heute hat der Idealismus den Sieg, und man sieht infolgedessen in Kant vor allem den Begründer der großen idealistischen, ethischen Geistesbewegung. So wird denn immer mehr betont, daß Kants System in der praktischen Philosophie seinen Abschluß erhält, daß er den Primat der praktischen Vernunft gelehrt hat. Die Werte und Ideale sind mehr als die Tatsachen, ihr Reich ist die eigentliche Heimat des Menschengeistes. Und als Hauptwert hat Kant die Freiheit erfaßt. Ethik, Kunst und Religion verbinden den Menschen mit größeren Welttiefen, als die Wissenschaft allein es vermag.

Das sind Anschauungen, die unserer Zeit innig verwandt sind — auch wir kämpfen gegen den einseitigen Rationalismus, auch uns interessieren die Werte und Zwecke vor allem. So ist denn die Kant-Auffassung, die Wernicke vertritt und die mit den oben entwickelten übereinstimmt, durchaus zeitgemäß und mit lebhafter Zustimmung zu begrüßen. Das ist ja das Eigentümliche der Kultur um 1800, daß neben Kant ein Goethe stand, daß Wissenschaft und Kunst einander ergänzten. Kants System ist die „Begründung" dieses Idealismus, der durch Fichte einseitig zunächst nach der ethischen Seite fortentwickelt wurde, in Klassizismus, in Schelling und der Romantik die Kunst aufnahm, und durch Schleiermacher, den späteren Kant, Fichte und Schelling die religiöse Färbung erhielt. Hegel suchte alle Kulturbewegungen in seinem System zu umspannen — er brachte den Abschluß.

Wernicke schildert in sehr geschickter Art die allgemeine Weltanschauung des deutschen Idealismus und entwickelt eingehend die Zwei-Welten-Theorie Kants, die die Voraussetzung der Freiheitslehre ist. Daß er das Kantische System von der Dissertation (1770) ausgehend aufrollt, ist, gegenüber der Bevorzugung der großen Kritiken in der Literatur, besonders verdienstlich. Die Verdeutschung von Apriori durch „Eigen-Besitz" halte ich für glücklich. So kann ich den beiden Büchern nur meine volle Zustimmung bezeugen.

Kants Populäre Schriften. Unter Mitwirkung der Kantgesellschaft herausgegeben von Paul Menzer. Berlin 1911. Georg Reimer. VI u. 417 S. 4 M.

Durch die Herausgabe dieses Bandes hat sich Prof. Menzer sehr verdient gemacht. „Kant ist zu schwer für uns" — wie viele philosophisch Interessierte haben das schon gesagt. Der vorliegende Band bietet jedem die beste Gelegenheit, sich in Kant hineinzulesen, eine bessere, als irgendeine Darstellung es sein kann. Neben der Persönlichkeit des Denkers lernen wir vor allem in diesem Bande sein allgemeines Weltbild, seine Ethik und seine Geschichtsphilosophie kennen. Aus

dem Inhalt hebe ich folgende unbekannteren Arbeiten Kants hervor: Gedanken bei dem frühzeitigen Ableben des Herrn J. Fr. v. Funk, 1760, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? 1784, Brief an Maria v. Herbert, 1792, Das Ende aller Dinge, 1794. Daneben stehen bekanntere Schriften oder Teile aus ihnen (Naturgeschichte des Himmels, Träume eines Geistersehers, Streit der Fakultäten etc.). Man erhält bei der Lektüre, die durch keinen wissenschaftlichen Apparat mühsam gemacht ist, ein lebendiges Gefühl für die Universalität Kants und für seine geniale Kunst, auch die kleinsten Dinge *sub specie aeternitatis* zu betrachten.

Vorländer, Karl, Immanuel Kants Leben. (Philosophische Bibliothek 126.) Leipzig 1911. Felix Meiner. XI u. 223 S. 3 M.

Es ist merkwürdig, aber wahr: eine Biographie, die nur das Leben behandelt, war bisher über Kant in neuerer Zeit nicht erschienen, trotzdem ein großes Material durch die Briefwechselausgabe der Akademie erschlossen worden ist. Und doch ist eine solche Arbeit notwendig — auch zur vollen Würdigung von Kants Lehre. Denn diese erwächst ja zum Teil aus Persönlichkeit und Umgebungseinflüssen. So ist Vorländers sorgfältiges Buch durchaus zeitgemäß und nötig. Leicht war seine Au gabe nicht, auch gewiß nicht überall sehr anziehend, da manche Partien in Kants Leben nicht gerade bewegt verlaufen sind. Schwierig ist schon die Herbeischaffung des Materials, schwieriger seine Bearbeitung. Aber Vorländer hat seine Aufgabe überall gut gelöst und eine gründliche und lesbare Biographie geschaffen, die auch dem Kenner in manchen Punkten neues bringt. Das Buch bedeutet eine wertvolle Bereicherung der — ach allzureichen Kantliteratur.

Eucken, Rudolf, Der Sinn und Wert des Lebens. Dritte Auflage. 9. bis 12. Tausend. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. 184 S. geb. 3,60 M.

Die neue Auflage des lebensvollen und energischen Buches ist stilistisch umgearbeitet und mehrfach erweitert, z. B. ist neu ein Abschnitt über „Konsequenzen für das Leben des Individuums". Durch großzügige kritische Darstellung der vorhandenen Lebensordnungen steigt Eucken zum eigenen Aufbau hinauf. In dramatischer Spannung erscheint das Menschenleben, in seinem Verhältnis zur Geisteswelt erhält es Sinn und Wert. Für viele ist Euckens frohe Botschaft ein Trost geworden in dem oberflächlichen Hasten unserer Zeit und ein Antrieb, nach der Vertiefung des Lebens zu streben. Jeder Lehrer der Religion wird hier Anregungen finden, und für die ethische Ausgestaltung der verschiedensten Unterrichtsfächer ist das Werk von größter Wichtigkeit.

Kesseler, Kurt, Rudolf Euckens Bedeutung für das moderne Christentum. Bunzlau 1912. Kreuschmer. 68 S. 1,50 M.

Das Heftchen ist ein wenig zu früh erschienen — gleichzeitig mit ihm kam ein für sein Thema entscheidendes Buch von Eucken heraus: „Können wir noch Christen sein?" Schade, daß dies Buch nicht berücksichtigt werden konnte — vieles in Kesselers Darstellung wäre dann präziser ausgefallen. Im ganzen aller-

dings hat Kesseler das Richtige getroffen, weil seine Erörterungen ziemlich allgemein gehalten sind. Kesseler sucht zuerst „Das Wesen der Moderne" zu kennzeichnen, was in der Kürze natürlich nur durch sehr wenige allgemeine Züge geschehen kann. Er sieht in der Kantischen Philosophie die Überwindung des Intellektualismus — was doch nicht so unbedingt zu behaupten ist. Naturwissenschaft, Geschichtswissenschaft und Persönlichkeitsideal werden dann in ihrer Wirkung auf die Moderne vorgeführt. Im 2. Kapitel folgt die Stellung der Moderne zum Christentum. Metaphysik und Religion werden heute verdrängt, Geschichte und Persönlichkeitsbegriff wirken beide gegen das religiöse Element. Dann entwickelt Kesseler die Grundlinien von Euckens Philosophie, vor allem die neue Metaphysik und die Religionsbegründung, dazu Geschichtsphilosophie, Persönlichkeitsideal und Wahrheitsbegriff. Endlich erfolgt das Aufweisen der Verbindungen zwischen Eucken und dem Christentume. Kesseler polemisiert richtig gegen Bornhausen und Kalweit, die Eucken vom Christentum abrücken wollen. Für unangebracht halte ich aber seinen Versuch, aus Eucken eine positive Stellung zu den Dogmen herauszuinterpretieren. Wenn Kesseler das Dogma von der Erlösung durch Christus so abgeblaßt darstellt, wie er es im Sinne der liberalen Theologie tut, dann stellt er sich ja auf die Seite derer, die alle „modernen" Gedanken ins Christentum hineintragen, und die Eucken so scharf abweist. Eucken kämpft gegen jede Orthodoxie — in dem neuen Buche wird Kesseler darüber scharfe Worte gefunden haben. Und so halte ich es für falsch, Eucken in die Nähe irgendeiner Theologie zu stellen. Kesselers sonst schätzenswerte Arbeiten über Eucken leiden unter einer gewissen Engigkeit des Gesichtskreises — Verfasser spezialisiert sich zu sehr. Seine Darstellungen würden durch Hervorheben allgemeinerer Zusammenhänge entschieden noch gewinnen. Im übrigen habe ich selbst schon öfter meine Zustimmung zu Kesselers Arbeiten ausgesprochen.

Münster i. W. Otto Braun.

Sturm und Drang. Dichtungen aus der Geniezeit, herausgegeben von Karl Freye. Mit 6 Beilagen in Kunstdruck und zahlreichen Vignetten. Vier Teile in zwei Bänden geb. 5 M. Goldene Klassikerbibliothek. Deutsches Verlagshaus Bong & Co. o. J.

Eine zusammenfassende Ausgabe von Vertretern der Sturm- und Drangzeit besaßen wir bisher nur von A. Sauer seit 1883 in Kürschners deutscher Nationalliteratur Bd. 79 und 80 mit einer Auswahl aus Klinger und Leisewitz, Lenz und Wagner. Inzwischen ist gerade auch für diese Epoche unserer Literatur durch Einzelausgaben und literaturgeschichtliche Würdigungen Erhebliches geleistet worden, so daß die Goldene Klassikerbibliothek, deren Erscheinungen fast immer auch einen Fortschritt bedeuten, die Vertreter der Geniezeit nach einem erweiterten Plan darbieten konnte. Ausgeschlossen wurde, und zwar mit vollem Recht, der junge Goethe ebenso wie Herder und Hamann. Die Auswahl umfaßt vielmehr außer den von Sauer berücksichtigten Dichtern noch Gerstenberg und den Maler Müller, freilich alle Sechs nur soweit, als sie in jene literarische Epoche wirklich hineingehören, wenn auch ihre Werke zum Teil, wie bei Müller, erst später veröffentlicht wurden. Die Anordnung ist

so getroffen, daß auf den noch innerlich zum Alten neigenden Lessingschüler Gerstenberg mit seinem Ugolino der zeitlich älteste eigentliche Stürmer und Dränger Leisewitz mit seinem Julius von Tarent, der Pfändung und dem Besuch um Mitternacht folgt. In die Mitte sind die eigentlichen Dramatiker Lenz, Wagner und Klinger genommen: bei Lenz ist eine größere Vollständigkeit angestrebt, was bei der heute wieder besonders regen Teilnahme an diesem Dichter durchaus erwünscht war; es sind z. B. auch die Bearbeitungen zweier Stücke von Plautus, des Miles gloriosus unter dem Titel ‚Die Entführungen' und des Truculentus unter dem Titel ‚Die Buhlschwester' aufgenommen. Wagner ist mit der ‚Kindesmörderin' und ‚Voltaire am Abend seiner Apotheose' vertreten, Klinger außer mit dem dichterisch recht unbedeutenden ‚Sturm und Drang' und den ‚Zwillingen' noch mit dem Drama ‚Das leidende Weib' und dem dichterisch recht hoch einzuschätzenden ‚Simsone Grisaldo'. Vom Maler Müller, dem romantischsten unter den Stürmern und Drängern, dem nächst Lenz mit 463 Seiten der größte Platz, nämlich 452 Seiten, eingeräumt wurde, sind außer einer Anzahl von Gedichten, dem Faust, dessen vollständige Veröffentlichung überhaupt noch aussteht, Adams erstem Erwachen und dem erschlagenen Abel eine Anzahl höchst charakteristischer antiker Idyllen, ferner die volkstümlichen Stoffe der ‚Schafschur' und des ‚Nußkernens' und vor allem als Wertvollstes ‚Golo und Genoveva' aufgenommen. — Bei der sehr schwierigen Gestaltung des Wortlautes und der Zeichensetzung im Texte ist der Herausgeber nach durchaus gesunden Grundsätzen verfahren: Unter Wiedergabe der erreichbar zuverlässigsten Gestalt, die keineswegs überall in den Erstausgaben vorlag, hat er „die heutige Orthographie mit der Einschränkung verwendet, daß die hörbaren lautlichen Besonderheiten nicht angetastet wurden," „das Gedankenstrichwesen hat er in den schlimmsten Fällen etwas eingeschränkt, überflüssige Kommata gestrichen, notwendige Zeichen eingeführt und mißverständliche Interpunktion entfernt, ist aber sonst möglichst beim Alten geblieben". Es ist die Literatur bis in die letzte Zeit hinein benutzt worden, und es konnte zuweilen, wie bei Lenzens ‚Pandämonium Germanicum' eine Überholung aller bisherigen Ausgaben festgestellt werden. Eine allgemeine Einführung in das Wesen und die Bedeutung der Sturm- und Drangzeit, die doch erwünscht gewesen wäre, lag nicht in der Absicht des Herausgebers. Er beschränkt sich auf die Abweisung der noch immer nicht ganz geschwundenen Geltung der Urteile eines Gervinus und Hettner und gibt eine Charakteristik der einzelnen Dichter, wobei er die Einzelbilder wieder in Beziehung zueinander bringt. Dabei nimmt er in erfreulicher Weise nicht selten Gelegenheit, auf die Verwandtschaft mit den neuen Stürmern und Drängern am Ende des 19. Jahrhunderts hinzuweisen, deren Bewegung ja in der Tat uns auch das Verständnis für den alten Sturm und Drang zum Teil erschlossen hat. Die Beilagen geben meist recht charakteristische Abbildungen der sechs Dichter nach den besten erreichbaren Vorlagen, die Vignetten rühren zum Teil vom Maler Müller selbst her. Die Anmerkungen sind zum Verständnis des oft recht stürmischen Stiles ebenso unentbehrlich wie zum Verständnis der vielen sachlich fremd gewordenen Beziehungen. Die Ausgabe ist für den Deutschlehrer der Prima unentbehrlich.

Spandau. Paul Lorentz.

Gercke, A. und **Norden, E.,** Einleitung in die Altertumswissenschaft. III. Band: Griechische und römische Geschichte. Griechische und römische Staatsaltertümer. Leipzig 1912. B. G. Teubner. VIII u. 428 S. gr. 8° nebst Register. 9 M.

Dieser dritte und letzte Band des rasch zur Anerkennung und Verbreitung gelangten Handbuches, dessen zwei erste Bände bereits einer neuen Auflage entgegengehen, wird vielleicht einem noch regeren Interesse begegnen als die bisher erschienenen. Ist auch die Literatur das eigentliche Hauptfeld der Philologie, so darf doch die alte Geschichte in gewisser Weise als Wurzel und Stamm des Baumes der Altertumskunde gelten, als dessen Zweige, Blätter und Blüten sich die übrigen Teile derselben darstellen. Also an sich schon wird jeder, der es mit dem Altertum zu tun hat, der Geschichte sein besonderes Augenmerk zuwenden. Aber die Teilnahme wird gegenwärtig um so lebhafter und größer sein, als in den letzten Jahrzehnten eine ganze Reihe von Umständen zusammengewirkt haben, gerade auf diesem Gebiete eine ungemein rege und fruchtbare Tätigkeit hervortreten zu lassen. Hacke und Spaten haben uns ungeahnte Blicke in die griechische Frühzeit tun lassen und es ermöglicht, eine Reihe alter Kulturkreise auf der Inselwelt des Ägäischen Meeres und ihrer festländischen Umgebung nach ziemlich sicheren Kennzeichen zu unterscheiden, zahlreiche Papyrusfunde haben Aufschlüsse und Bereicherungen unsres Wissens nach den verschiedensten Seiten hin gegeben, die jährlich sich mehrenden Inschriften machen immer mehr ihr Recht geltend auf Beachtung und entspreshende Verwertung, kurz die Quellen der Erkenntnis haben sich außerordentlich vermehrt und erweitert. Anderseits ist die geistige Disposition der Gelehrtenwelt zur rationellen Verarbeitung dieser den Aufschwung der Forschung so sehr begünstigenden Umstände eine besonders glückliche: das zuströmende Material findet ein hervorragend empfängliches Geschlecht. Der geschichtliche Sinn, seit lange schon in Deutschland rege und heimisch, ist in den letzten Jahrzehnten besonders erstarkt und einer gewissen Einseitigkeit entwachsen. Die vielgepriesene Wendung der Philologie zu streng geschichtlicher Auffassung einerseits, die stetig zunehmende, durch eigne Anschauung geförderte Kenntnis der geographischen und topographischen Verhältnisse in Verbindung mit den Belehrungen der unaufhaltsam fortschreitenden Naturwissenschaften über ethnographische, klimatische, chronologische und sonstige Fragen anderseits, dazu der immer mehr geschärfte Blick für die Bedingungen menschlichen Gemeinschaftslebens, namentlich nach der wirtschaftlichen Seite hin, haben die Gesichtspunkte der Betrachtung wesentlich erweitert und vertieft. Ein stark gesteigerter Wirklichkeitssinn tritt ergänzend und berichtigend zu den früheren Instanzen der Beurteilung geschichtlicher Vorgänge hinzu und beruhigt sich nicht mehr bei der auch ihrerseits sich mehr und mehr schärfenden literarischen Quellenkritik, die vordem die letzte und vornehmste hnstanz der Entscheidung bildete, sondern fragt nach den in den natürlichen Verlältnissen selbst liegenden Bedingungen und Möglichkeiten. Man läßt neben den literarischen Quellen die Sache selbst zu Worte kommen nach Maßgabe unsrer Erkenntnis der natürlichen Bedingungen, unter denen sich gewisse Ereignisse vollziehen und allein vollziehen konnten.

Das lebendige Ineinandergreifen aller dieser Gesichtspunkte tritt uns in den

vorliegenden Abrissen der griechischen und römischen Geschichte sowie auch der daran sich anschließenden Staatsaltertümer in sehr anschaulicher Weise entgegen. Der hauptsächliche Wert dieser Einführungen in die alte Geschichte und das antike Staatsleben liegt weniger in den kurzen zusammenhängenden Darstellungen als in den ihnen angereihten Übersichten über Quellen und Chronologie, und dem, was unter der Rubrik „Gesichtspunkte und Probleme" mitgeteilt wird. Nicht als ob die zusammenhängenden Darstellungen selbst nicht auch ihren Wert und ihren Reiz hätten; durchaus nicht; denn prägnante Kürze in diesen Dingen zeugt oft von größerer Kunst als breite Ausführlichkeit der Mitteilung, und ist um so schätzbarer, je bewährtere Kenner es sind, von denen sie geübt wird. Bei solchen ist es schon wertvoll und belehrend für den Leser zu beobachten, was sie aus der Masse auswählen und wie sie es im Zusammenhang behandeln. Aber diese kurzen übersichtlichen Darstellungen sind hier doch nur etwa das, was auf der Bühne vorgeführt wird, während uns die beigegebenen kritischen Abschnitte hinter die Kulissen führen und uns einen Blick in das innere Triebwerk der äußeren Aktion gewähren. Kritik der Quellen, Chronologie, Würdigung der neueren Literatur mit kurzer, aber scharfer Kennzeichnung der einander ablösenden oder ergänzenden Standpunkte, vor allem aber die Besprechung der die gegenwärtige Forschung vorwiegend in Atem haltenden Probleme und Kontroversen von Troja bis zum Untergang der antiken Welt, kurz die ganze Werkstätte des Historikers ist es, die sich uns hier öffnet. Der orientierende Einblick in diese Rüstkammern der Geschichtsschreibung würde schon interssant genug sein, wenn er uns von einem einzigen kundigen Führer gegeben würde. Aber unser Band zählt nicht weniger als fünf namhafte Verfasser: Lehmann-Haupt für die griechische Geschichte bis zur Schlacht von Chaironea, Beloch für die griechische Geschichte seit Alexander und für die römische Republik, Kornemann für die römische Kaiserzeit, Keil für die griechischen und Neumann für die römischen Staatsaltertümer. Die gegenseitige Berührung der behandelten Gebiete bringt es nun mit sich, daß sich über das nämliche Problem nicht selten mehrere zu äußern Veranlassung haben und zwar nicht als bloße Berichterstatter, sondern als zuständige Forscher, ja mitunter selbst als Parteiführer in einer Kontroverse, wie z. B. in der Frage über den Ursprung der Etrusker. Diese Gegensätze, weit entfernt, den Wert des Buches zu beeinträchtigen, geben ihm, nach meinem Gefühle wenigstens, gerade einen ganz besonderen Reiz: sie hauchen ihm etwas von dramatischem Leben ein, indem sie den Leser zum unmittelbaren Zeugen des Kampfes der Geister machen.

Auch bei diesem Bande habe ich den Eindruck, daß das Buch mehr für den Standpunkt von schon etwas gereiften Studenten als von Anfängern geschrieben ist.

Weimar. Otto Apelt.

Spieß, H., Menschenart und Heldentum in Homers Ilias. VI u. 314 S. 8°. Paderborn 1913. F. Schöningh. 4,50 M.

In liebenswürdiger Weise hat der Herr Verfasser sein Buch den „jüngeren Bruder" meiner „Ilias als Dichtung" genannt und damit seinen Zweck deutlich angegeben. In der Tat ist es aus demselben Geiste geboren wie meine Schrift: es will die Ilias als Dichtung erfassen. Während ich nun meine Aufgabe darin sah,

den kunstvollen Aufbau der Handlung nachzuweisen, zeigt Spieß, wie sehr auch die Charaktere der handelnden Personen mit bewußter, dichterischer Kunst geschildert sind und liefert deshalb eine durchaus erwünschte Ergänzung meines Buches.

Im ersten Teile (S. 1—100) gibt er eine allgemeine Charakteristik der homerischen Menschenwelt, im zweiten (S. 101—311) behandelt er die einzelnen Helden und zwar zuerst die Griechen, dann die Troer, endlich, nach einem kurzen Exkurs über nationale Verschiedenheiten zwischen Achaiern und Troern, die Frauen (Helena, Andromache, Hekabe und Briseis). Wir glauben, daß nicht nur jeder Lehrer, der die Ilias zu erklären hat, diese Ausführungen mit Vorteil benutzen, sondern auch jeder gebildete Mann, der Freude an dieser unsterblichen Dichtung hat, sie wieder und wieder mit Genuß lesen wird. Bekommen wir doch hier in der geschickten, in klarem Stil geschriebenen Darlegung nicht nur ein Bild von homerischer Denk- und Anschauungsweise, sondern auch von bewußter Kunst, die sorgfältig die Personen nach ihrer Stellung und den augenblicklichen Verhältnissen handeln und sprechen läßt.

Wer diese klare Ausführung mit Aufmerksamkeit liest, der wird mit Spieß (S. 312) sich verwundert fragen: Wie kam v. Wilamowitz zu dem Ausspruche (denn begründet hat er ihn nicht): „Von einem Charakter des homerischen Achilleus oder Odysseus zu reden, ist natürlich überhaupt eine Torheit?“ Noch mehr aber darüber, daß derselbe Gelehrte fortfährt: „Wie in jeder Hinsicht, so verschließt auch hier der Wahn der Einheit den Zugang zu dem Schönsten, was die Epen enthalten.“ Ich habe bereits (Jahresb. d. Phil. Vereins 1906, S. 242) auf den Widerspruch hingewiesen, in dem sich der große Gelehrte mit seinen eigenen Worten befindet, da er selbst kurz vorher (Griech. Littgsch. S. 4) auf den einheitlichen Charakter der Ilias „in der Handlung und Haltung“ hinweist und dann wieder behauptet, daß in ihr „ja verschiedene Dichter denselben Helden verschieden auffaßten“. Daß dieses nicht der Fall ist, beweist das Buch von Spieß überzeugend, und es liefert somit einen neuen Beweis dafür, daß die zuversichtlichsten Behauptungen der so lange herrschenden Kritik sich als hinfällig erweisen, sobald man sie einer scharfen und sorgfältigen Prüfung unterwirft. Wie es gekommen ist, daß die zersetzende Kritik so lange die philologische Wissenschaft hat beherrschen können, will E. Zarncke (LZB. 1912, Sp. 1708) bei Gelegenheit einmal näher beleuchten. Wir sind auf diese Ausführung gespannt, freuen uns aber inzwischen, daß eine richtigere Auffassung der Dichtungen immer mehr zur Geltung kommt.

Berlin-Friedenau. Carl Rothe.

Maidhof, A., Die Begriffsbestimmung der Koine besonders auf Grund des Attizisten Moiris. (Schanz' Beiträge zur historischen Syntax der griechischen Sprache, Heft 20). Würzburg 1912. Kabitzsch. VI u. 97 S. 4 M.

Ich habe an verschiedenen Orten (Die griechische Sprache im Zeitalter des Hellenismus, S. 6, und sonst, s. die vorliegende Schrift S. 5f.) darauf hingewiesen, daß es sich einmal verlohnen würde, den schillernden Begriff κοινὴ διάλεκτος u. ä. Bezeichnungen der antiken Grammatiker zu untersuchen und weiter festzustellen,

wie die Alten die Sprachform benannten, die wir heute die hellenistische Gemeinsprache oder kurz die Κοινή zu nennen pflegen; dabei würde sich zeigen, ob den antiken Grammatikern die verschiedenen Arten und Phasen jener Sprachentwicklung (Literatursprache, Umgangssprache der Gebildeten, Vulgärsprache) klar zum Bewußtsein gekommen sind. Einen Teil dieser Aufgabe zu lösen hat Maidhof unternommen, indem er die Termini κοινὴ διάλεκτος, κοινόν, κοινῶς in der grammatischen Überlieferung von Apollonios Dyskolos an bis in das byzantinische Mittelalter kritisch prüfte. Nebenbei ergab sich dabei auch eine Antwort auf die Frage, ob wir unsere heutige Verwendung des Begriffs Κοινή mit dem antiken Sprachgebrauch rechtfertigen können, nachdem Jannaris in der *Classical Review* XVII (1903) 93 ff. besonders im Hinblick auf mich behauptet hatte, daß κοινὴ διάλεκτος die reine attische Schriftsprache bezeichne. Diese nicht etwa nur einseitige, sondern geradezu verfehlte Begriffsbestimmung wird von Maidhof mit Recht abgelehnt, die Berechtigung unseres Gebrauchs des Wortes Κοινή neuerdings und nachdrücklich festgestellt. Der Schwerpunkt der Untersuchung Maidhofs liegt jedoch nicht in dieser Feststellung, sondern in der Erörterung der Frage, in welch besonderem Sinne vor allem der Attizist Moiris die Charakterisierung κοινόν gegenüber der üblicheren Bezeichnung Ἕλληνες anwende: beide Etiketten werden Sprachformen beigefügt, die als Elemente der hellenistischen Umgangssprache nachgewiesen werden können; aber eine Unterscheidung bei Moiris wie ἐξίλλειν Ἀττικοί, ἐξείργειν Ἕλληνες, ἐκβάλλειν κοινόν zeigt, daß nicht beliebig der eine Terminus für den andern gesetzt werden kann. Als ich (Hellenismus S. 5f.) auf diese Schwierigkeit stieß, fand ich keine befriedigende Lösung, sondern äußerte nur vermutungsweise die Ansicht, es scheine „der Zusatz κοινόν Formen zu bezeichnen, die entweder das Attische oder die hellenistische Sprache mit einem oder mehreren Dialekten teilt". Diese Bedeutung kann nicht (auch nicht bei Moiris) allgemein gewesen sein, da sie für speziell hellenistische Wortformen nicht passen würde, wie Verfasser S. 44 f. richtig bemerkt. Wenn wir nicht annehmen wollen, daß Moiris das Wort κοινόν in verschiedenem Sinne gebraucht habe (was an sich denkbar ist), so müssen wir uns also nach anderen Möglichkeiten umsehen. Maidhof glaubt nun eine eindeutige, für alle Fälle passende Begriffsbestimmung in der Bedeutung ‚gewöhnlich, niedrig, vulgär' gefunden zu haben. Zwar werden von den Attizisten auch die Ἕλληνες-Formen gegenüber dem Attischen als minderwertig charakterisiert; aber sie ständen immerhin über den Κοινόν-Formen, die auch vom gebildeten nichtattizistischen Schriftsteller verschmäht würden, falls nämlich der Ausdruck Ἕλληνες „zwar nicht die klassischen Schriftsteller, aber immerhin Schriftsteller überhaupt" bezeichnet (S. 29). Für die byzantinischen Grammatiker ist die Bedeutung von κοινός ‚gewöhnlich, vulgär' nicht zweifelhaft; man vergleiche z. B. die Angabe des Moschopulos „σκυτοτόμος παρ' Ἀττικοῖς ὁ σκυτεύς· ἤγουν ὁ κοινῶς τζαγκάριος" (Maidhof S. 70). Aber ob auch für Moiris jene Bedeutung durchweg gilt, scheint mir trotz der gründlichen und methodischen Untersuchung Maidhofs nicht so sicher. Allerdings, die Bezeichnung κοινόν kann als Geschmacksurteil eines Attizisten allen Wortformen zugeschrieben werden, die dem Attischen gegenübergestellt werden und die durch das Fortleben im Neugriechischen als Bestandteile der gesprochenen hellenistischen Umgangssprache zu

erweisen sind. Doch nur ein Teil dieser Wörter ist mit κοινόν stigmatisiert; w a r u m aber z. B. βελτίονες (gegenüber att. βελτίους) mit dem Kennwort Ἕλληνες, dagegen ἧσσονα (gegenüber att. ἧττω) als ‚gemein' (κοινόν) bezeichnet wird, ist aus objektiven sprachlichen Gründen nicht festzustellen: jedoch *„de gustibus non est disputandum"*, und so mag Moiris eben nach seinem persönlichen Geschmack einzelne Wörter als besonders unfein empfunden haben. Nur müssen wir in diesem Falle auf jede Beweisführung verzichten. Die von Maidhof angenommene Bedeutung wird also, obwohl sie manches für sich hat, doch nicht einfach dadurch bewiesen, daß der Verfasser uns im einzelnen zeigt, daß sie auf die verschiedenen hellenistischen Wortformen angewendet werden k a n n, und es ist sehr gewagt, auf eine solche Annahme hin die Glosse ῥιγῶν Ἀττικοί, ῥιγοῦν κοινόν, ῥιγοῖν Ἕλληνες zu ändern in ῥ. Ἀ., ῥιγοῦν Ἕλληνες, ῥιγοῖν κοινόν (S. 57 ff.); das ist eine *petitio principii*. Ich gebe aber zu, daß z. B. für die oben angeführte Glosse ἐξίλλειν usw. Maidhofs Deutung ansprechend ist, und daß man bei σπάδων κοινόν, εὐνοῦχος Ἕλληνες (54 f.) annehmen darf, daß σπάδων aus uns unbekannten Gründen eine besonders üble Empfindung ausgelöst habe, obwohl εὐνοῦχος ein ebenso echtes Κοινή-Wort war, wie das Fortleben im Neugriechischen (μουνοῦχος) zeigt, und daher ebenso wie z. B. ἐκβάλλειν als κοινόν bezeichnet werden konnte. Nebenbei bemerke ich, daß der Hinweis auf das Neugriechische, der vom Verfasser in richtiger Einsicht als notwendig erkannt wurde, gerade bei εὐνοῦχος und ἐκβάλλειν (βγάλλω) fehlt.*)

Im ganzen scheint mir der Verfasser auf einer richtigen Spur zu sein; doch bin ich nicht der Meinung, daß das Wort κοινόν bei Moiris durchaus und überall den Sinn von ‚niedrig, vulgär' habe: es mag ähnlich wie unser ‚gemein' zunächst einen gewissen Doppelsinn gehabt haben, indem es bedeutete ‚im allgemeinen Gebrauch', wobei gelegentlich eine gewisse Minderwertung zum Ausdruck kam. Wenn nun für gleiche Wortformen meist der Ausdruck Ἕλληνες (u. dgl.) gebraucht wurde, so ist damit im Prinzip nichts anderes gemeint: die Ἕλληνες sind (wie der Verfasser richtig erkannt hat, s. oben) die S c h r i f t s t e l l e r der hellenistischen Zeit. Die antiken Grammatiker wären ja gewohnt, ihre sprachlichen Beobachtungen in erster Linie literarischen Texten, nicht der mündlichen Rede zu entnehmen, wie ihre Behandlung der altgriechischen Dialekte zeigt (s. Thumb, Handbuch der griechischen Dialekte, S. 24). Daher stellten sie auch dem nach ihrer Meinung minderwertigen Sprachgebrauch der hellenistischen Schriftsteller die attischen Schriftsteller gegenüber, sagten aber mit der Bezeichnung Ἕλληνες gar nichts darüber aus, ob ein so gezeichnetes Wort nicht etwa im allgemeinen mündlichen Gebrauch gewesen sei. Das letztere besonders hervorzuheben, fiel Moiris nur gelegentlich ein, besonders dann, wenn er ein Wort wie z. B. ἐκβάλλειν in der Bedeutung ‚hinausdrängen' bei Schriftstellern nicht zu belegen wußte (das Neue Testament gehört nicht zu den ‚Schriftstellern'), wenn also der lebende Sprachgebrauch zu dem der Ἕλληνες in Gegensatz trat; in Fällen, wie ξυμφώνως Ἀττικοί, συμφώνως Ἕλληνες καὶ κοινῶς möchte ich frei den Sinn so wiedergeben: „ξ. bei attischen Schriftstellern, σ. bei hellenistischen Schriftstellern und allgemein, d. h. kein

*) Was der Verf. über neugr. καθρέφτης ‚Spiegel' sagt, leuchtet mir nicht ein.

Mensch sagt anders". Bei der Glosse σπάδων (s. oben) ist vielleicht zugleich eine Geringschätzung ausgedrückt; aber wir können auch diese Glosse so verstehen: σπάδων wird allgemein in der Umgangssprache gebraucht, εὐνοῦχος findet sich bei hellenistischen Schriftstellern (ohne daß damit etwas über das Vorkommen in der Umgangssprache ausgesagt werden soll). Meine frühere Vermutung über κοινόν gebe ich also auf: die jetzige Deutung liegt ganz in der Richtung des Verfassers. Sein Schlußergebnis, daß unser Terminus Κοινή im weitesten Umfang durch den antiken Gebrauch des Wortes gerechtfertigt ist, wird dadurch eher noch sicherer.

Straßburg i. E. Albert Thumb.

Lamer, Hans, Römische Kultur im Bilde. Leipzig 1910. Quelle & Meyer. 152 S. 8°. 1,25 M. No. 81 der Sammlung „Wissenschaft und Bildung".

Eins von den willkommenen Büchern, die mehr halten, als sie versprechen! Denn wenn der Verfasser im Vorwort sagt, daß es ihm darum zu tun gewesen sei, allen denen, die der antiken Welt nicht durch eigene Studien nahe treten, ein Bild der römischen Kultur zu geben, so hat er darüber hinaus auch vielen, die sich mit dem Altertum zu beschäftigen haben, nämlich den Lehrenden und Lernenden an unsern höheren Schulen, einen rechten Dienst geleistet. Im ersten Teile bringt das Buch — auf 96 Tafeln — 175 Abbildungen über folgende Seiten der römischen Kultur: I. Religion und Kultur, Schaustellungen im Theater, Amphitheater und Zirkus, II. Öffentliche Bauten und öffentliches Leben, III. Privatarchitektur, IV. Kunst und Kunstgewerbe, V. Privatleben, Erziehung und Unterricht, Buch- und Schriftwesen, VI. Handel und Gewerbe, VII. Bestattung und Gräber. Der zweite Teil des Buches enthält auf 56 Seiten den Text, den der Verfasser in sehr geschickter Weise so gestaltet hat, daß die Erklärung der Abbildungen in eine knappe Darstellung der gesamten römischen Kultur hineingewebt ist. Die Auswahl der Abbildungen wäre dem Verfasser, wie er mit Recht sagt, leichter gewesen, wenn er die Aufgabe gehabt hätte, die antike Kultur in tausend Bildern darzustellen; um so mehr aber ist anzuerkennen, daß es ihm trotz der gebotenen Beschränkung gelungen ist, von dem Hochstande jener Kultur und von ihrer großen Verbreitung auch außerhalb Italiens eine eindrucksvolle Anschauung zu geben. Und obendrein haben wir Lehrer ihm noch dafür besonders zu danken, daß er, soweit es ihm möglich war, gerade solche Abbildungen ausgewählt hat, die in den gebräuchlichen Handbüchern nicht enthalten sind. Auf die Wiedergabe der Abbildungen ist große Sorgfalt verwendet, so daß sie nicht nur ein eindringendes Studium möglich machen, sondern auch einen rechten, beschaulichen Genuß gewähren. Für eine neue Auflage, die man dem Buche wünschen muß und wohl auch voraussagen kann, sei angeregt, bei einigen Abbildungen die Größe des Originals anzugeben. Der Güte der Abbildungen entspricht der durch knappe Sachlichkeit und Klarheit ausgezeichnete Text, der dem Leser das angenehme Gefühl bereitet, einen kundigen und zuverlässigen Führer zu haben. Wirksame und bisweilen überraschende Vergleiche mit modernen Verhältnissen kommen der Anschaulichkeit zustatten, auch findet sich an besonders wichtigen Punkten gelegentlich ein Hinweis auf eine wissenschaftliche Streitfrage.

Köln. Johannes Kreutzer.

Bilder aus der Zeit der Befreiungskriege (1809—1815) nach zeitgenössischen Darstellungen. Text von Hermann Gilow. Berlin 1913. J. Spiro. 4 M.

In der Hochflut der Veröffentlichungen zur Erinnerung an die Befreiungskriege hat die vorliegende Anspruch auf besonderes Interesse. In technisch ausgezeichneter Wiedergabe werden in einem Queroktavalbum 55 Kriegs- und Historienbilder (Porträts, Schlachtenszenen u. dgl.) geboten, zeitgenössische Urkunden in der Form des Bildes. Der einleitende erläuternde Text von Gilow gibt in großen Zügen einen knappen, warmherzigen Umriß der großen Ereignisse. Man wird als Historiker mit Freude dies auch künstlerischen Ansprüchen genügende Anschauungsmaterial willkommen heißen.

Elberfeld. Adolf H. Eggers.

Brandenburg, Erich, Die deutsche Revolution 1848. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. 132 S. 8°. 1,25 M. No. 74 der Sammlung „Wissenschaft und Bildung".

Mit kundiger Hand und in klarer, lebendiger Sprache ist in diesem aus einer Reihe von Vorträgen entstandenen Büchlein dargestellt, was von der Geschichte der deutschen Revolution heute noch für weitere Kreise Bedeutung hat. Der Standpunkt des Verfassers ergibt sich aus dem Satze: „Man kann gewiß nicht von einem Recht auf Revolution sprechen, denn ein Recht zu einer gewaltsamen Durchbrechung des bestehenden Rechtszustandes ist undenkbar; aber man muß doch zugestehen, daß es Fälle gibt, wo es für die Selbsterhaltung und Entwicklung eines Volkes heilsamer ist, wenn der Rechtszustand auf kurze Zeit unterbrochen wird, als wenn die überlieferten Einrichtungen unverändert fortbestehen." Daß ein solcher Fall im Jahre 1848 in Deutschland-Preußen vorgelegen habe, bejaht der Verfasser nach eingehender Untersuchung der Ursachen, die damals zur Revolution geführt haben. Seine Darstellung dieses Ereignisses, das er als einen der letzten Ausläufer der großen französischen Revolution am Ende des 18. Jahrhunderts ansieht, fußt durchgehends auf den Forschungen Sybels, Meineckes u. a.; wesentlich neue Ergebnisse zu bringen, war nicht seine Absicht und konnte es nach der angedeuteten Entstehung des Buches nicht sein. Indessen sieht er das Verhalten Friedrich Wilhelms IV. in einem von der gewohnten Beurteilung etwas abweichenden günstigen Lichte; z. B. sucht er den König in seinem Anteil an einem der verhängnisvollsten Vorgänge der Berliner Märzrevolution, an dem Abzug der siegreichen Truppen am 19. März, zu entlasten und will die Hauptschuld daran dem General von Prittwitz aufbürden, der aus Zorn über des Königs nachgiebige Haltung, in einer „Art erbitterten Trotzes" alle Truppen von den eroberten Barrikaden habe abrücken lassen, „ohne hierzu Befehl vom König erhalten zu haben". Dies ist einer der wenigen Punkte, wo ich dem Verfasser nicht beistimmen kann. Von besonderem Interesse sind die Ausführungen seines Schlußkapitels über die Bedeutung der Revolution für die wirtschaftlichen, sozialen und geistigen Fragen der Folgezeit. Sie gipfeln in dem Satze: das Jahr 1848 habe wie in einem Brennpunkte die gesamten Bestrebungen und Gedanken der vorhergehenden Zeit zusammengefaßt und sie mit verstärkter Kraft in die folgenden Jahrzehnte wieder ausgestrahlt, so daß fast auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens die Entwick-

lung der späteren Zeit an das anknüpfte, was die Männer von 1848 gewollt und getan hatten; daher sei die deutsche Revolution jenes Jahres keine vorübergehende Episode, sondern ein notwendiges und wichtiges Glied in der Entwicklungskette, die zu unserer Gegenwart geführt habe. Dieses abschließende Urteil würde noch gewinnen, wenn der Verfasser daneben mit derselben Deutlichkeit als ein zweites Ergebnis seiner Darstellung den Gedanken ausgesprochen hätte, daß die Revolution des Jahres 1848 nur deshalb notwendig und unvermeidlich geworden ist, weil die leitenden Männer die Zeichen der Zeit nicht verstanden und ihren Forderungen sich versagten.

Köln. Johannes Kreutzer.

K. C. Rothe und **E. Weyrich,** Der moderne Erdkunde-Unterricht. Beiträge zur Kritik und Ausgestaltung von Becker, Berg, Biffl, Enderlin, Fadrus, Preissler, Rothe, Schlüter, Vetters, Wagner, Werner und Weyrich. Wien und Leipzig 1912. Franz Deuticke. IX u. 442 S. mit 89 Abbildungen. gr. 8°. 12 M.

An Arbeiten aller Art über erdkundlichen Unterricht ist seit Jahren eher Überfluß als Mangel, aber ein so umfangreiches Werk, wie Rothe und Weyrich es unter Mitarbeit von zwölf namhaften Geographen und Pädagogen dem modernen Erdkunde-Unterricht gewidmet haben, ist seit langem nicht erschienen. Deshalb heißt man es gern willkommen in der Hoffnung, aus ihm etwas über die Fortschritte gerade in diesem jungen Lehrfach zu entnehmen und die Bestrebungen der modernen Erziehungswissenschaft in seinem Rahmen zusammengefaßt zu sehen. Man wird jedoch enttäuscht werden; denn das Buch gibt mehr und weniger als sein Titel vermuten läßt, mehr über die geographische Wissenschaft, weniger über den erdkundlichen Unterricht.

Nicht bloß die Kenntnisse der Schüler zu mehren und ihren Verstand zu bilden, sondern Charaktere zu erziehen, Herzen und Gemüter anzuregen, setzt moderne Pädagogik höheren wie mittleren und niederen Schulen als Unterrichtsziel. Vergeblich sucht man in dem Buch über modernen Erdkundeunterricht nach Abschnitten, die eine Theorie entwickelten, inwieweit der geographische Lehrstoff solche Aufgaben begünstige, und nach weiteren, ob sich Anweisungen geben lassen, wie in der Unterrichtspraxis der Lehrer der Erdkunde sich zu solchen allgemein erzieherischen Unterrichtszielen zu stellen habe. Selbstbetätigung und Werkunterricht ist eine andere Forderung der Gegenwart. Aber umsonst durchmustert man das Buch nach zusammenhängenden Abschnitten, die das Plastilina- und Tonmodellieren, die Sandbaukästen, das Skizzieren von Karten, Profilen, Landschaftsbildern, Blockdiagrammen seitens der Lehrer und der Schüler bei Durchnahme oder Wiederholung unter solchen Anregungen in neue Beleuchtung rückten; man findet nur gelegentliche Erörterungen an verschiedenen Stellen, deren keine die Gesamtfrage nach allen Seiten hin untersucht. Die experimentelle Psychologie hat durch Untersuchungen über visuelles Gedächtnis und tausenderlei Ähnliches der Pädagogik wertvolle Aufklärungsdienste geleistet. Doch nutzlos wäre es, wollte man aus dem Buch sich darüber unterrichten, wie die Anschauungen über die Benutzung von Landkarte, Wortschilderung des Lehrers und Lehrbuch sich durch diese Forschungen vertiefen lassen.

Trotzdem wird niemand das gediegene Buch ohne Anregung und Belehrung aus der Hand legen. Es bietet in seinen 22 Kapiteln eine reiche Fülle von Angaben über die Methodik der geographischen Forschung und über den Lehrstoff selbst, über geschichtliche Entwicklung der geographischen Unterrichtskunst und über allerlei aus dieser selbst, vieles, was nur in lockerem Zusammenhang mit Unterrichtsfragen steht, manches, was überhaupt keinen erkennen läßt, so der glänzend geschriebene dritte Teil: „Die Erde als Wohnraum des Menschen!" In der Zusammenfassung dieser Kapitel, deren Inhalt sich hier und da wiederholt, zu drei Hauptteilen läßt sich ein klarer Plan logischer Gliederung und Anordnung nicht finden. Man hat den Eindruck, es handle sich um eine lockere Aneinanderreihung beliebig gesammelter Einzelaufsätze, deren jeder einen nicht geringen Wert beanspruchen darf; stammen sie doch größtenteils aus bereits oft erprobten Federn tüchtigster Fachleute. Gesunde Kritik herrscht überall, wenn schon durchaus nicht überall ein Streben nach wirklicher Vollständigkeit des Überblickes über vorhandene Anschauungen erkennbar ist. Die vorgetragenen Ansichten befriedigen zum weitaus größten Teil, wenn schon wirklich neue Ziele dem erdkundlichen Unterricht ebensowenig gesteckt werden wie etwa neue Wege zu altbekannten nachgewiesen würden. Ein rechtes Sammelwerk, ist das Buch in seinen Einzelteilen vorzüglicher denn als Ganzes. Nicht einmal bei den Abbildungen könnte man angeben, nach welchem einheitlichen Plane sie aufgenommen sind. Was ganz besonders gelungen ist, woran sich hier oder dort ein Vorbehalt knüpfen ließe, das zu untersuchen würde viel zu weit in Einzelheiten hineinführen. Es ist eine alte Grundwahrheit, daß der größte Unterrichtserfolg aus der geschlossenen Einheit der Erzieherpersönlichkeit fließt; man begegnet ihr auch in diesem Buch. Aber das Buch selbst bringt sie durch sein eigenes Wesen nicht zur Geltung.

Berlin-Grunewald. F. Lampe.

Simon, M., Analytische Geometrie der Ebene. 3. Aufl. (Sammlung Göschen). Leipzig 1911. 195 S. geb. 0,80 M.

Die vorliegende analytische Geometrie aus der Sammlung Göschen enthält wie alle Bändchen dieser Sammlung auf geringem Raume sehr umfangreichen Stoff, behandelt neben der Geraden, dem Kreise und den übrigen Kegelschnitten auch die wichtigsten höheren Kurven, algebraische wie transzendente, verwendet bei der Behandlung, um das Rechnen möglichst einzuschränken, neben den analytischen Methoden auch die synthetischen und konstruktiven, gibt ferner durch so manche, für den Anfänger freilich nicht immer verständliche Bemerkungen, Ausblicke auf weiterführende Lehren. In der jetzt erschienenen dritten Auflage sind zahlreiche (aber noch nicht alle) Druckfehler, von denen die früheren Auflagen entstellt waren, ausgemerzt worden.

Klein, F., Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland: I, 4; II, 7; III, 5; IV, 4 u. 7. Leipzig 1911 u. 1912. B. G. Teubner.

1. (I, 4.) **Thaer, A., Geuther, N., Böttger, A.,** Der mathematische Unterricht in den Gymnasien und Realanstalten der

Hansestädte, Mecklenburgs und Oldenburgs. VI u. 93 S. geh. 2 M.

2. (II, 7.) **Wirz, J.,** Desgleichen an den höheren Knabenschulen sowie die Ausbildung der Lehramtskandidaten in Elsaß-Lothringen. VI u. 58 S. geh. 1,80 M.
3. (III, 5.) **Timerding, H. E.,** Die kaufmännischen Aufgaben im mathematischen Unterricht der höheren Schulen. IV u. 45 S. geh. 1,60 M.
4. (IV, 4.) **Schilling, C., Meldau, H.,** Der mathematische Unterricht an den deutschen Navigationsschulen. VI u. 82 S. geh. 2 M.
5. (IV, 7.) **Jahnke, E.,** Die Mathematik an Hochschulen für besondere Fachgebiete. VI u. 55 S. geh. 1,80 M.

Von den ersten vier Bänden der von F. Klein herausgegebenen Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland ist eine Reihe weiterer Hefte erschienen.

Das erste dieser Hefte, das letzte des ersten Bandes, der sich auf die höheren Schulen Norddeutschlands bezieht, hat A. Thaer, N. Geuther und A. Böttger zu Verfassern. Thaer behandelt den mathematischen Unterricht in den drei Hansestädten, Geuther den in Mecklenburg-Schwerin und Böttger den in Oldenburg. In diesen Staaten kann der mathematische Unterricht besonderes Interesse beanspruchen. Haben doch gerade in ihnen auf dem mathematischen Gebiete hervorragende Lehrkräfte von ausgesprochener Eigenart gewirkt und dem Unterricht ein besonderes Gepräge gegeben. Es seien von Persönlichkeiten, die nicht mehr leben, genannt Schubert in Hamburg, Harms und Schuster in Oldenburg, Seeger in Güstrow.

Hamburg ist der Staat, in dem die Meraner Lehrpläne wohl schon am weitesten zur Durchführung gelangt sind. So wird hier nach dem mitgeteilten Reformlehrplan für das Wilhelm-Gymnasium schon in Quarta besonderes Gewicht auf die Betrachtung einfacher Abhängigkeitsverhältnisse gelegt, in Obertertia die graphische Darstellung eingeführt, in Obersekunda eine systematische Einführung in den Funktionsbegriff gegeben und in Oberprima Differential- und Integralrechnung gelehrt — alles im Gymnasium.

Die Realanstalten, die in Hamburg in hoher Blüte stehen, stecken sich in der Differential- und Integralrechnung sehr weitgehende Ziele. Die abgedruckten Reifeprüfungsaufgaben stellen an die Zöglinge dieser Schulen, was Auswertung von Integralen und Kurvendiskussionen betrifft, recht hohe Anforderungen. Auffallend ist allerdings hierbei, daß infolge dieser starken Betonung der Analysis, wenn man nach den Reifeprüfungsaufgaben urteilen darf, die reine Geometrie, darstellende Geometrie und synthetische Geometrie der Kegelschnitte, gar nicht zu Worte kommt. Sollte dies im Klassenunterricht ebenso sein, so würden die Meraner Lehrpläne direkt der so wichtigen Ausbildung des geometrischen Anschauungsvermögens der Schüler entgegenwirken.

Der Abschnitt des vorliegenden Heftes, der sich auf Mecklenburg bezieht, umfaßt nicht ganz 12 Seiten. Von Eigentümlichkeiten des Schulwesens sei er-

wähnt, daß nach dem mecklenburgischen Lehrplane der Mathematik in den Tertien am Gymnasium die auch in Preußen stets geforderten vier wöchentlichen Lehrstunden bewilligt sind, allerdings auf Kosten der Naturgeschichte. Sehr eingehend und mit vollem Recht ist die Wirksamkeit Seegers behandelt. Dieser trat bekanntlich auch zu der Zeit, als in Preußen an den Realanstalten die Differential- und Integralrechnung beseitigt wurde, mit großem Nachdruck für deren Beibehaltung ein. Heute haben seine Ideen unter Führung von F. Klein gesiegt.

Der dritte Teil des Heftes, der die Oldenburger Verhältnisse zum Gegenstande hat, schildert in der Hauptsache die Entwicklung des mathematischen Unterrichts an den beiden Anstalten der Landeshauptstadt. Von besonderem Interesse ist noch ein Abschnitt, der die an einzelnen Anstalten durchgeführte Koedukation behandelt; allerdings zu einem abschließenden Urteil kommt der Verfasser in der Frage auch nicht.

Ausführlich besprochen wird das Lehrverfahren von Schuster, wie es in dessen „Geometrischen Aufgaben" zur Darstellung gelangt ist. Der Verfasser ist nicht Anhänger dieses Verfahrens.

Das zweite der hier vorliegenden Hefte, Wirz, der mathematische Unterricht an den höheren Schulen der Reichslande, bildet den Abschluß des zweiten Bandes der Abhandlungen, der den höheren Schulen Süd- und Mitteldeutschlands gewidmet ist.

Der Bericht dürfte nach mancher Richtung die Aufmerksamkeit der Mathematiklehrer beanspruchen können, insofern es sich um ein Schulwesen handelt, das aus dem so ganz anders gestalteten französischen Schulwesen heraus sich entwickelt hat, als auch weil in Elsaß-Lothringen eine Reihe hervorragender Mathematiker als Lehrer gewirkt haben oder noch wirken, wie Milinowski, Hubert Müller und Max Simon. Den damaligen französischen Lehrplänen entsprechend ging vor 1870 der Unterricht in der Mathematik selbst über die heutigen Lehrpläne der Oberrealschulen weit hinaus; zur Lehraufgabe der *classe de mathématiques speciales* gehörte auch die analytische Geometrie des Raumes und ein sehr weit ausgedehnter Kursus in der darstellenden Geometrie. Die jetzt geltenden Lehrpläne schließen sich in allen wichtigen Punkten an die preußischen Lehrpläne an. Die neueren Reformbestrebungen haben in neuerer Zeit naturgemäß auch in die dortigen Schulen Eingang gefunden; unter ihrem Einfluß wird an vielen Schulen Differential- und Integralrechnung getrieben.

Von dem dritten Bande der Sammlung, der für besondere Einzelfragen des höheren mathematischen Unterrichts bestimmt ist, ist das 5. Heft, Timerding, Kaufmännische Aufgaben im mathematischen Unterricht, erschienen.

Aus den Kreisen der Mathematiklehrer höherer Schulen ist seit langer Zeit schon die Forderung erhoben worden, es sollten im mathematischen Schulunterricht mehr als früher die Anwendungen der Mathematik berücksichtigt werden. Es sind auch mehrfach besondere Aufgabensammlungen herausgegeben worden, die jener Forderung gerecht zu werden suchten, ebenso sind daraufhin die vorhandenen Sammlungen mit Aufgaben aus dem praktischen Leben bereichert worden. Da der rein abstrakt gehaltene Betrieb an den meisten Universitäten Deutschlands für diese Seite der Mathematik völlig versagte, ist es nicht wunderbar, daß der Erfolg

dieser Bestrebungen noch zu wünschen übrig läßt, auch nicht, daß in den einzelnen Sammlungen sich noch Aufgaben über Anwendung der Mathematik finden, die einer strengeren Kritik nicht standhalten. Der Verfasser bespricht im besonderen die Behandlung kaufmännischer Aufgaben im mathematischen Unterricht. Es ist mit Dank zu begrüßen, daß er die Mängel der üblichen Behandlungsweisen im einzelnen nachdrücklich und scharf aufzeigt, daß er aber auch die Hilfsmittel angibt, die zu einer Besserung auf diesem Gebiete führen können.

Von dem 4. Bande der Sammlung, der die Mathematik an den technischen Schulen zum Gegenstande hat, liegt das 4. und das 7. Heft vor.

Das vierte Heft, dessen Verfasser C. Schilling und H. Meldau sind, macht uns mit dem mathematischen Unterricht an den deutschen Navigationsschulen bekannt. Nach einer kurzen Schilderung der Entwicklung des nautischen Unterrichts in Deutschland behandeln die Verfasser der Reihe nach die nautischen Prüfungen, die Organisation der Navigationsschulen, Stellung, Zweck, Stoff und Begrenzung des mathematischen Unterrichts an diesen Schulen, die mathematischen Lehrbücher und Mathematisches in den Lehrbüchern der Seeleute, außerdem die Ausbildung der Lehrer für die Navigationsschulen.

An dem heutigen Betriebe des mathematischen Unterrichts dieser Schulen haben die Verfasser manches auszusetzen; sie verlangen demgemäß auch eine Reihe von Änderungen, auf die im einzelnen hier nicht eingegangen werden kann.

Das 7. Heft des vierten Bandes enthält die Arbeit von Jahnke, die Mathematik an Hochschulen für besondere Fachgebiete.

Der Verfasser behandelt die Gestaltung des mathematischen Unterrichts an sehr verschiedenartigen Hochschulen, an den Bergakademien, an den Forstakademien, an den Akademien für Heer und Marine, an den landwirtschaftlichen Hochschulen, an den Handelshochschulen, die mathematische Ausbildung der höheren Post- und Telegraphenbeamten, Vorlesungen über höhere Mathematik an sonstigen höheren Bildungsanstalten wie z. B. an der Akademie in Posen.

Es werden für die einzelnen Hochschulen Ziel und Umfang des mathematischen Unterrichts, der Inhalt der Vorlesungen, die Art der Behandlung des Stoffes, die mit den Vorlesungen verbundenen Übungsstunden, die Benutzung etwaiger Hilfsmittel für den Unterricht, eingehend besprochen. Daneben finden sich interessante historische Exkurse, so auch über die Lehrtätigkeit einzelner berühmter mathematischer Forscher wie Dirichlet, Kummer u. a.

Schubert, H., Niedere Analysis, II. Teil: Funktionen, Reihen, Gleichungen (Sammlung Schubert XLV). Zweite Auflage. Berlin 1911. G. J. Göschen. IV u. 215 S. geb. 3,80 M.

Aus der bekannten Sammlung Schubert ist der zweite Teil der von dem Herausgeber selbst bearbeiteten Niederen Analysis in zweiter Auflage erschienen. Während der früher erschienene erste Teil die Kombinatorik, Wahrscheinlichkeitslehre, Kettenbrüche und diophantische Gleichungen enthält, behandelt der zweite Teil vom Begriff der irrationalen Zahl ausgehend den Begriff der Funktion einer veränderlichen Größe, die Bestimmung von Grenzwerten, der Maxima und Minima, die Lehre von den einfachen unendlichen Reihen, insbesondere den binomischen

Lehrsatz für beliebige Exponenten, die Exponentialreihen, die logarithmischen und die trigonometrischen Reihen nebst deren Anwendungen und schließlich aus der Lehre von den Gleichungen die binomischen Gleichungen und die Gleichungen dritten Grades.

Dem Charakter der niederen Analysis gemäß macht der Verfasser von der Differential- und Integralrechnung nirgends Gebrauch. Die Darstellung ist schulgemäß und genügt daher selbstverständlich nicht überall schärferen Anforderungen an Strenge. Im einzelnen bietet das Buch aber viel des Interessanten, wie das bei einem Buche aus der Hand Schuberts nicht anders zu erwarten ist.

Bromberg. H. Thieme.

Scheffers, Lehrbuch der Mathematik. 2. Auflage. Leipzig 1911. Veit & Co. VIII u. 732 S. 413 Fig. geb. 19,50 M.

„Ich bin Realpolitiker; ich baue nicht auf das, was der Leser meines Buches wissen müßte, sondern auf das, was er durchschnittlich wirklich weiß", so sagt der Verfasser in der Vorrede zur 2. Auflage seines Werkes. Somit wendet er sich in der Hauptsache an diejenigen Studierenden der Naturwissenschaften und der Technik, die geringere Vorkenntnisse in der Mathematik besitzen und sich selbst weiter helfen möchten, und ist bestrebt, sie bei ihrem Studium der Differential- und Integralrechnung und der analytischen Geometrie so zu führen, „daß sie nicht bereits an der Eingangsschwelle beim Eintritt in die Hallen unserer Wissenschaft stolpern". Aber auch der Jünger der reinen Mathematik mag sich gern der Leitung des Verfassers anvertrauen, wenn er in den Grundlagen seiner Wissenschaft zur Klarheit gelangen will.

Allerdings erfordert das Durcharbeiten des umfangreichen Werkes eine tüchtige Anstrengung; es sollten sämtliche Rechnungen nachgeprüft, sämtliche Zeichnungen von Kurven und von Funktionen nachkonstruiert werden. Doch wird das Verständnis der vorgeführten theoretischen Erörterungen wesentlich unterstützt durch zahlreiche, trefflich ausgesuchte Anwendungen, die den verschiedensten Gebieten der Physik, der Ingenieurwissenschaften, der Geodäsie entnommen sind. Eigenartig ist der oft gemütliche Plauderton, der an manche populäre Schriften erinnert und dennoch die wissenschaftliche Strenge nicht vermissen läßt; ferner ist hervorzuheben die Klarheit bei der Einführung neuer Begriffe und die breite Behaglichkeit der Darstellung, die das Werk zum Selbststudium so ganz besonders geeignet machen.

Daß bei dem Umfange des Buches manche neuen und interessanten Gesichtspunkte hervortreten, daß mancherlei Fäden den Zusammenhang der verschiedenartigsten Gebiete zeigen und aufdecken, ist wohl selbstverständlich. So mag besonders hingewiesen werden auf das Kapitel über die numerische Auflösung von Gleichungen, auf die bis auf das Elementarste zurückgreifende Entwicklung der goniometrischen Funktionen, auf die Definition des natürlichen Logarithmus als Integral $\int \frac{1}{x}\,dx$.

Auf Druck und Ausstattung des Buches sowie auf die Herstellung der zahlreichen Figuren ist große Sorgfalt verwendet; ferner verdient die Formelsammlung und das reichhaltige Sachregister am Schlusse des Buches volle Anerkennung.

Prüsmann, Neue Auflösungen der Gleichung 5. Grades auf Grund linearer Gravitationen. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. 64 S. mit 2 Figurentafeln. 2,40 M.

Der Verfasser versucht in dem vorliegenden Buche, die Beantwortung von Fragen der reinen Mathematik durch ein der Natur entlehntes Problem zu fördern. Nachdem im ersten Abschnitt eine eigenartige, allgemeine konstruktive Lösung gegeben ist, wird an einer besonderen Aufgabe, die auf eine Gleichung 5. Grades führt (drei nach Newtons Gesetz gravitierende Massen $[m_1 = 1,\ m_2 = 3,\ m_3 = 6]$ auf einer Geraden so anzuordnen, daß sie, sich selbst überlassen, gleichzeitig in einem Punkte zusammenstürzen), die Bestimmung der reellen Wurzel durchgeführt. In einem zweiten Abschnitt findet man die Auflösung der Gleichung 5. Grades durch Separation und Approximation der Wurzeln. An einigen Beispielen, wovon das eine nur reelle, das andere auch konjugierte komplexe Wurzeln enthält, wird die Anwendung der Methode gezeigt.

Der Verfasser möchte durch seine Arbeit jüngeren Mathematikern Anregung zu weiteren nützlichen Untersuchungen, vielleicht auch zur Verbesserung seiner Methode geben.

Lietzmann und **Witting,** Mathematische Bibliothek. I—III. Leipzig. B. G. Teubner.

Die Herausgeber haben in der mathematischen Bibliothek eine Sammlung von Heften geplant, die in gemeinverständlicher Darstellung Interessantes aus der Elementarmathematik in angenehmer Form über das in der Schule gemeinhin Gebotene hinaus liefern sollen. So behandelt im:

1. Heft: **Eugen Löffler,** Die Ziffern und Ziffernsysteme der Kulturvölker in alter und neuer Zeit. IV u. 93 S. 1912. 0,80 M.

Was man sonst nur in größeren Werken oder in vielen einzelnen Abhandlungen findet, die in mathematischen und philologischen Zeitschriften erschienen sind, ist hier im engen Rahmen zusammengedrängt. Es wird die Entstehung und die Entwicklung der Zahlzeichen und der Ziffernschrift bei den alten Kulturvölkern geschildert und gezeigt, wie mannigfach die Kulturgeschichte eines Volkes und die kulturellen Beziehungen der Völker untereinander mit diesem Zweige der Geschichte der Mathematik zusammenhängen. Neben den Gebildeten aller Stände findet auch der Mathematiker von Fach manches Interessante, das ihn veranlassen mag, zu weiterer Aufklärung und Belehrung auf die im Anhang aufgeführten größeren Werke und auf die in Fußnoten erwähnten Originalschriften zurückzugreifen.

2. Heft: **G. Wieleitner,** Der Begriff der Zahl in seiner logischen und historischen Entwicklung. 1911. IV u. 67 S. mit 10 Fig. 0,80 M.

In klarer, anschaulicher, durch mannigfache Beispiele erläuterter Darstellung, die oft nicht ohne Humor ist, wird der Zahlbegriff von der absoluten ganzen Zahl an bis zu den komplexen Zahlen entwickelt. Der Einführung des Zahlbegriffs „Null" und der Auffassung, daß die Zahlenreihe im unendlich fernen Punkte ähnlich zusammenhängt wie im Nullpunkte, sind besondere Abschnitte gewidmet.

Recht anschaulich ist auch der Aufbau des Systems der irrationalen Zahlen. Auf die historische Entwicklung ist in allen Teilen gebührende Rücksicht genommen. Das Werkchen bietet besonders den Schülern der oberen Klassen der höheren Lehranstalten mancherlei Anregung. Da auch vielfache didaktische Gesichtspunkte Berücksichtigung finden, dürfte es auch für Lehrer nicht ohne Interesse sein.

3. Heft: **W. Lietzmann,** Der pythagoreische Lehrsatz. 1912. IV u. 72 S. mit 44 Fig. 0,80 M.

Dem Verfasser kam es darauf an, an dem elementaren Beispiele des pythagoreischen Lehrsatzes zu zeigen, wie mannigfache Beziehungen die verschiedensten Gebiete der Mathematik miteinander verknüpfen, wie die mathematischen Wahrheiten nicht eine Kette bilden, wo ein Glied auf das andere folgt, sondern daß vielmehr das Bild eines Netzes passender ist, bei dem ein Knoten mit einer ganzen Reihe anderer zusammenhängt. So werden nach einigen bekannten Beweisen des Satzes seine Beziehungen zur Lehre von der Flächenvergleichung und -berechnung, zur Ähnlichkeitslehre, zur Funktionslehre und zur Zahlentheorie aufgedeckt. Im Schlußkapitel ist hingewiesen auf das Fermatsche Problem, dessen Lösung infolge des von Wolfskehl gestifteten Preises von 100 000 M. von neuem in Angriff genommen wurde von Berufenen und — von vielen Unberufenen.

Alle drei Heftchen werden besonders auch zur Anschaffung für die Schülerbibliotheken empfohlen.

Gronau i. W. Heinrich Steckelberg.

Färber, Arithmetik, Teil I. der „Grundlehren der Mathematik". Leipzig 1911. B. G. Teubner. XVI u. 410 S. geb. 9 M.

Hochschul- und Mittelschullehrer — die Herren E. Netto, W. Fr. Meyer, H. Thieme und C. Färber — haben sich in dem Plane geeinigt, in den „Grundlehren der Mathematik" für Studierende und Lehrer ein Werk zu liefern, das als Erneuerung und Weiterführung der Baltzerschen „Elemente der Mathematik" gedacht ist. Es soll in vier Bänden erscheinen, von denen zwei der Geometrie und je einer der Arithmetik und der Algebra gewidmet sein wird.

Unter Benutzung der zahlreichen Veröffentlichungen, die dem einzelnen Leser nur schwer zugänglich sind, wird in dem vorliegenden Bande „Arithmetik" eine Darstellung der Elemente geboten, die dem heutigen Stande der wissenschaftlichen Forschung entspricht; es wird die Entwicklung des Zahlbegriffs von den natürlichen Zahlen an bis zu den komplexen Zahlen mit wissenschaftlicher Strenge in einer Weise durchgeführt, die auch im Schulunterrichte verwendbar ist, und bei jeder Erweiterung des Zahlbegriffs wird die Gültigkeit der für die natürlichen Zahlen abgeleiteten Gesetze für die neuen Zahlarten von neuem nachgewiesen. Dabei vermeidet der Verfasser die rein formalen Definitionen der verschiedenen Zahlarten, wie sie in den meisten neueren wissenschaftlichen Darstellungen der Arithmetik üblich und auch gelegentlich für die Schule gefordert worden sind; er verlangt vielmehr für den Schulunterricht unbedingt den Nachweis der (nach Cantor) transienten Realität des Zahlbegriffs und führt diesen Nachweis z. B. für die irrationalen Zahlen mittels der Größenverhältnisse und für die komplexen Zahlen mittels der ebenen Vektoren, die durch Länge und Amplitude bestimmt sind.

Indem der Verfasser somit stets Anschauliches, Greifbares bietet, hat er ein für den Lehrer höchst brauchbares Hilfsbuch geliefert. Ob es auch brauchbar ist für einen Leser, der gar keine Vorkenntnisse, wohl aber eine gewisse Fähigkeit und Neigung zum abstrakten Denken — wie es in der „Einführung" heißt — besitzt, mag bezweifelt werden. Man denke nur an das schwierige Kapitel über die Multiplikation relativer Zahlen (Kap. V, 5), wo der Schluß, daß für die Summe $\overbrace{a+a+\ldots+a}^{\text{(b Summanden)}}$ auch das Symbol $(-a).(-b)$ gesetzt werden darf, etwas plötzlich erscheint und dem oben geschilderten Leser kaum einleuchtend sein wird. Im einzelnen mag noch bemerkt werden, daß sich bei der Addition systematischer Zahlen desselben Systems (S. 39) das Endresultat als Schlußfolgerung zwingender hätte ergeben müssen; es sollte schließlich heißen: „f o l g l i c h wird $(a_{\mu+_1}+b_{\mu+_1}).g^{\mu+^1}+\ldots.$"

Im übrigen ist zu loben, daß die Darstellung anschaulich und klar, Druck und Ausstattung gut sind; überall finden sich Hinweise auf die historische Entwicklung, auch fehlt nicht ein alphabetisches Sachregister.

Gronau i. W. H e i n r i c h S t e c k e l b e r g.

Krist, Dr. Josef, A n f a n g s g r ü n d e d e r N a t u r l e h r e. Für die Unterklassen der Realschulen. Zehnte Auflage. Nach dem neuen Lehrplane der Verordnung des Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 8. April 1909, Z. 14 741. Bearbeitet von Dr. Karl Bruno, k. k. Professor. Mit 224 Holzschnitten. Approbiert mit hohem Ministerialerlaß vom 16. Juni 1911, Z. 23 620. Wien und Leipzig 1911. Wilhelm Braumüller, k. k. Hof- und Universitätsbuchhändler. gr. 8°. 218 S. geb. 3 Kr.

D a s s e l b e für die 3. Klasse und das erste Semester der 4. Klasse der Gymnasien. 21. Auflage. Mit 218 Holzschnitten. 216 S. geb. 3 Kr.

Es ist nicht recht verständlich, aus welchem Grunde Verfasser und Verleger für nötig gehalten haben, zwei gesonderte Ausgaben für Gymnasium und Realschule erscheinen zu lassen. Die für Gymnasialklassen bestimmte Ausgabe ist ein wörtlicher Abdruck der anderen Ausgabe, nur 103 Zeilen sind daraus fortgelassen, und diese behandeln auf S. 99, 100 und 190 die totale Reflexion und die Wasserräder, also Dinge, die dem Gymnasiasten ebensowenig fremd bleiben sollten wie dem Realschüler. Eine Vorrede ist bedauerlicherweise dem Buche nicht beigegeben: Es befinden sich im Texte und am Rande eine Anzahl Zeichen, deren Bedeutung nicht ohne weiteres klar ist.

Die Darstellung ist im allgemeinen lebendig und leicht verständlich. Die angeführten Beispiele zum großen Teile gut gewählt, die Figuren deutlich und klar gezeichnet. In der Einleitung werden die allgemeinen Eigenschaften der Körper auseinandergesetzt, unter ihnen werden aber die P o r o s i t ä t und die T r ä g h e i t nicht erwähnt. Systematisch ist die Darstellung überhaupt nicht, der Verfasser läßt sich nur von rein methodischen Grundsätzen leiten. Der 2. Abschnitt behandelt die S c h w e r e (4 S.), der 3. die W ä r m e (19 S.), der 4. den M a g n e t i s m u s (8 S.), der 5. die E l e k t r i z i t ä t (32 S.), der 6. den S c h a l l (14 S.), der 7. das L i c h t (39 S.), der 8. die E r s c h e i n u n g e n a m H i m -

mel (13 S.), der 9., 10. und 11. Abschnitt die Mechanik der festen, flüssigen und gasigen Körper auf 74 Seiten, so daß diese letztere mehr als den dritten Teil des ganzen Buches beansprucht.

Mit der Definition des spezifischen Gewichtes sind wir nicht einverstanden. Auf Seite 7 heißt es: „Das Gewicht der Raumeinheit eines Körpers heißt dessen sp. Gew.", ferner: „Das sp. Gew. des reinen Wassers ist 1 g, des Kupfers 8,78 g usw." Das sp. Gew. ist überhaupt kein Gewicht, sondern eine reine Verhältniszahl, ohne jede Benennung. In der Wärmelehre wäre eine andere Anordnung des Stoffes am Platze, da Wärmeleitung, Thermometer, spezif. Wärme vor der Ausdehnung durch die Wärme besprochen werden. Ohne diese ist das Thermometer gar nicht verständlich. Die Angabe, der magnetische Nordpol der Erde liege bei der Melvilleinsel, ist unrichtig, da er auf Boeothia felix liegt. In dem Abschnitte über die Volta- und Magnetinduktion sollte die Erzeugung eines Induktionsstromes durch Änderung der Intensität des Hauptstromes bzw. durch Änderung der Intensität des Magnetismus nicht fehlen. Auch die Behandlung der Akustik zeigt manche Mängel, so die Definition der Longitudinalschwingungen Seite 71: „Schwingen die Teilchen eines Körpers parallel zu dessen Längsrichtung, so heißt die schwingende Bewegung des Körpers Longitudinalschwingung." Die Luft, welche longitudinal schwingt, hat doch keine Längsrichtung. Von der Klangfarbe ist neben den Empfindungen der Tonhöhe und Tonstärke keine Erwähnung geschehen. Bei der Beschreibung der mitschwingenden Teile des inneren Ohres überrascht die Angabe, daß es vier Gehörknöchelchen gebe. Helmholtz in seiner berühmten Lehre von den Tonempfindungen zählt nur den Hammer, Ambos und Steigbügel auf, nicht aber das „Sylvische Bein".

In der Optik werden bei der Beschreibung des Auges, Seite 109, die vordere und hintere Augenkammer nicht richtig voneinander unterschieden. Die erstere liegt zwischen der Hornhaut und der Kristallinse und wird von der wässerigen Flüssigkeit ausgefüllt; die letztere zwischen Kristallinse und Netzhaut nimmt der Glaskörper ein. In dem Abschnitte über Farbenzerstreuung, Seite 119, können die Versuche a und b mit Prismen, wie sie beschrieben werden, nicht angestellt werden. Auch stimmt die beigegebene Figur 133 mit den Textangaben nicht überein.

Bei der Besprechung der einfachen Maschinen, Seite 143, vermissen wir den Keil und die Schraube. Das auf Seite 145 gegebene Beispiel für die Gewinnung des Begriffes der mechanischen Arbeit ist dazu untauglich. Wenn ein schwerer Körper wagerecht fortbewegt wird, so wird dabei keine Arbeit gegen die Schwerkraft, sondern nur gegen die Reibung geleistet.

Sehen wir von diesen sachlichen Unstimmigkeiten ab, so können wir doch die Einführung des Buches in eine deutsche Schule nicht empfehlen. Wir finden im Texte eine große Zahl von Ausdrücken, die unsern Schülern ganz unverständlich sein würden und wohl nur für österreichische Leser berechnet sind. Eine kleine Auslese mag folgen: Seite 32, durch eine Zeit statt eine Zeitlang; Seite 30, ein Schirm wird inzwischen geschoben statt dazwischen; Seite 83, Doppeltüren, wenn inzwischen Stroh vorhanden ist, statt dazwischen; S. 113, Für den Fall, als statt daß; Seite 121, färbig statt farbig; Seite 141, 152 u. m. a. Wenn man ihn ruhig ausläßt statt wenn man ihn sich selbst überläßt; Seite 189, mehr dem Gewicht

der Platte statt vermehrt um das Gewicht der Platte; Seite 189, die Drücke statt Drucke. Auch die Schreibweise der Dezimalbrüche mit einem Punkte statt des Kommas ist bei uns ungebräuchlich. Auf Seite 76 bedeutet 65.25 so viel wie $65^1/_4$, aber auf Seite 159 soll 3.485 m nicht etwa 3 m 485 mm, sondern 3485 m bedeuten. Die Abkürzung dkg kennen wir in Deutschland nicht; wenn nicht das Verzeichnis der Abkürzungen es verriete, würden wir unser Dg nicht darin suchen. Bei einer Neuauflage des Buches sollten diese Mängel gründlich ausgemerzt werden, da bei der großen Zahl sehr guter physikalischer Lehrbücher die Einführung des Kristschen Buches, so wie es jetzt ist, nicht empfohlen werden kann.

Berlin-Friedenau. L. Fernbach.

Hinrichs, Einführung in die geometrische Optik. Leipzig 1911. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. 144 S. mit 55 Figuren. geb. 0,80 M.

Der Verfasser will durch seine „Einführung" den Leser bekannt machen mit den Grunderscheinungen der geometrischen Optik und ihm dadurch das zum tieferen Eindringen in diesen Wissenszweig nötige Studium umfangreicherer und ausführlicherer Spezialwerke erleichtern. Er beschränkt sich deshalb auf die Behandlung der Erscheinungen des monochromatischen parachsialen Strahlenganges bei der Reflexion und Refraktion. Der Gang, den er hierbei einschlägt, ist der übliche. Nach Angabe der Tatsachen und Grundgesetze, von denen die geometrische Optik ausgeht, entwickelt er in recht klarer und anschaulicher Weise zuerst die Gesetze der Reflexion in ebenen und sphärischen Flächen. Nachdem die Hauptsätze für die Brechung an ebenen Flächen und an einer Kugelfläche abgeleitet sind, werden die bisherigen Betrachtungen über Brechung ausgedehnt auf ein zentriertes System von Kugelflächen. Den Schluß bildet die Erörterung der Brechung durch Linsen und Linsensysteme. Um dem Leser Gelegenheit zu geben, die abgeleiteten Sätze gehörig zu verarbeiten und sich einzuprägen sowie ihre Bedeutung für die Praxis deutlich erkennen zu können, hat der Verfasser den einzelnen Kapiteln eine mäßige Anzahl von Aufgaben mit vollständiger Lösung beigefügt.

Die Entwicklungen sind nach einem wohlüberlegten und durchsichtigen Plane durchgeführt und in einer knappen, aber recht klaren Sprache dargestellt. Das Buch dürfte seinen Zweck vollständig erfüllen.

Linke, Franz und **Clössner, Jakob,** Der wetterkundliche Unterricht, ein systematischer Lehrgang. Frankfurt a. M. 1911. Franz Benjamin Auffarth. IV u. 177 S. mit 52 Textfiguren, 7 farbigen Tafeln und vielen Tabellen. geb. 3,50 M.

Die Verfasser des „wetterkundlichen Unterrichts" sind der Ansicht, daß die großen Vorteile, die der seit einigen Jahren eingerichtete öffentliche Wetterdienst der Allgemeinheit bieten kann, bisher nur in geringem Maße ausgenutzt werden, weil es den breiten Schichten der Bevölkerung noch an den grundlegenden meteorologischen Kenntnissen, die zum Verständnis und zur Benutzung der Wetterkarte unerläßlich sind, fehlt und daß diese Schwierigkeit erst dann schwinden werde, wenn bereits in der Schule das Interesse für meteorologische Beobachtungen geweckt und von der Schule aus sichere und gründliche meteorologische Kenntnisse ins Volk hineingetragen werden, wenn also die Wetterkunde in allen Arten von Schulen Berücksichtigung finde.

Das vorliegende Buch soll nun dem Volksschullehrer die Möglichkeit bieten, sich in bequemer Weise diejenigen Kenntnisse anzueignen, die zur Erteilung eines nutzbringenden wetterkundlichen Unterrichts in der Volksschule nötig sind. Im ersten Kapitel wird die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit einer Einführung der Wetterkunde in die Schule gezeigt, das Ziel dieses Unterrichts aufgestellt und das Nötige über Methode und Organisation des Unterrichts entwickelt. Nach dem hier aufgestellten Plane soll der Unterricht sich auf die vier letzten Schuljahre erstrecken und in der Weise verlaufen, daß der Schüler im ersten Jahre im wesentlichen mit Beobachten beschäftigt werden soll, um auf diesem Wege mit den Wetterelementen bekannt zu werden. Vom zweiten Jahre an soll zum Beobachten das Verarbeiten der Beobachtungsresultate treten, während die beiden letzten Jahre vorzugsweise der Behandlung der Wetterkarte gewidmet werden sollen.

Einen bis in die Einzelheiten entwickelten Lehrgang enthalten die drei folgenden Kapitel, und zwar handelt das zweite Kapitel von den Wetterelementen, den Apparaten zu ihrer Beobachtung und dem Beobachtungsdienst in der Schule, das dritte von der graphischen Darstellung der meteorologischen Beobachtungen und der Ableitung der Wetterregeln und der klimatologischen Grundbegriffe, während das vierte Kapitel die Einführung in das Verständnis der Wetterkarte und die Erklärung der schon früher gewonnenen Wetterregeln aus der Theorie der Hoch- und Tiefdruckgebiete bringt. Der Anhang enthält die nötigen Tabellen, die Normalwerte der meteorologischen Elemente einer Reihe von deutschen Stationen nebst einer Übersicht über Lehrmittel und deren Bezugsquellen.

Das Buch ist mit Sorgfalt redigiert und korrigiert, nur wenige Ungenauigkeiten oder Druckfehler sind mir aufgefallen.

Man wird den Ausführungen der Verfasser überall beistimmen können und es mit ihnen für wünschenswert halten, daß die Wetterkunde in allen Schulen, im besonderen auch in der Volksschule Berücksichtigung findet und zwar nicht bloß wegen ihres praktischen Wertes, sondern ebenso sehr wegen ihres Bildungsgehaltes. Denn in der Wetterkunde wird sich der Unterricht leichter und mehr als in anderen naturwissenschaftlichen Fächern so gestalten lassen, daß die naturwissenschaftliche Methode zur Geltung kommt, daß die Selbsttätigkeit der Schüler zu ihrem Recht kommt, Anschauung und Beobachtung einen breiten Raum einnimmt und der Schüler das Material für die Induktion durch eigenes Beobachten beschafft.

Wer es versuchen will, seine Schüler auf einem solchen Wege in die Wetterkunde einzuführen oder wer sich nur zur eigenen Belehrung mit den Grundlehren der Meteorologie vertraut machen will, wird in dem Büchlein einen brauchbaren und gediegenen Führer finden.

Belgard. Albert Salow.

Wickenhagen, H. und Kuhse, B., Kaiser Wilhelm II. und das Rudern an den höheren Schulen Deutschlands. Mit 54 Abbildungen und 1 Flaggentafel. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. 134 S. geb. 3 M.

Das an Rückblicken reiche Jahr 1913 hat ein Buch gezeitigt, das sich mit einem noch jungen Zweige unseres Schullebens befaßt. In die nunmehr verflossenen

25 Jahre der Regierung unseres Kaisers fällt der große Aufschwung, den das Rudern an den höheren Lehranstalten unseres Vaterlandes genommen hat. Es handelt sich hierbei nicht um ein bloß zeitliches Zusammentreffen, das der Zufall gefügt hat, sondern um ein inneres, sachliches Band, sobald man den Namen des Kaisers mit dem Schülerrudern in Verbindung bringt. Und wenn in den Junitagen dieses Jahres sich die Betrachtungen rückschauend und kritisch prüfend auf das vergangene Vierteljahrhundert richteten, so hatten gerade die Schüler-Rudervereine besondere Veranlassung, mit Dankbarkeit des Kaisers als ihres eifrigen Förderers zu gedenken. Zwei Männer, denen wir bereits umfassendere Schilderungen des Schülerruderns verdanken, haben sich in gemeinsamer Arbeit zusammengetan, um im Jubiläumsjahr die Entstehung und den gegenwärtigen Umfang dieses Ruderns darzustellen.

Das Buch erschöpft sich nicht in geschichtlichen Daten und Zahlenangaben, sondern sucht dem Schülerrudern seinen Platz innerhalb der großen Entwicklung anzuweisen, die unser nationales Leben und damit auch die Schule seit 1870 durchgemacht haben. In diese Entwicklung ist das Wasserturnen nicht als ein künstliches Gebilde hineingesetzt worden, es ist vielmehr ganz folgerichtig in ihr erwachsen. Ein charakteristisches Merkmal der letzten Jahrzehnte finden die Verfasser in der „Bildung und Veredelung des Volkes an der rechten Stelle: in der Jugenderziehung.“ Inwiefern auf diesem Gebiete das Schülerrudern Gutes wirken konnte, das suchen W. und K. dadurch noch verständlicher zu machen, daß sie auf einige krankhafte Erscheinungen unseres Schullebens in früherer Zeit hinweisen. Das „Mißverhältnis zwischen geistiger und körperlicher Bildung“ lag nicht nur in der geringen Zahl der Turnstunden begründet, sondern auch in der einseitigen Art, wie man früher vielfach diesen Unterricht erteilte. Daß die Schule gegenüber den Klagen und Vorschlägen, die auf eine Erweiterung der körperlichen Bildung hinzielten, keinen leichten Stand hatte, erkennt die Darstellung durchaus an; andererseits betont sie die Pflicht der Schule, die körperliche Erziehung als etwas Selbständiges vom wissenschaftlichen Unterricht zu trennen, sie zu erweitern und besonders durch Spiel und Sport zu bereichern. Als eine zweite bedenkliche Erscheinung vor der Schulreform führen die Verfasser die „Verödung und Entartung des jugendlichen Erholungslebens“ an; es handelt sich dabei um das Unwesen der Schülerverbindungen, von dem einige Ministerialerlasse aus dem Anfange der achtziger Jahre und das Pilgersche Buch*) ein wenig erfreuliches Bild geben. Nimmt man hierzu noch die „Entfremdung von der Natur“, besonders innerhalb der Großstadt, so erkennt man leicht, wie solchen Mißständen gegenüber das Schülerrudern als Ausgleich gedacht ist und der Schule wichtige Dienste zu leisten vermag. Mit Nachdruck hebt das Buch die Tatsache hervor, daß unsere Schule immer mehr das Vereinsleben in eigene Pflege und Leitung genommen hat: sie „erhöht den Zinsertrag ihres Arbeitskapitals erheblich, wenn sie das Erholungsleben mit gesundem Inhalt ausstattet und veredelt; sie muß einsehen, daß es sich hier nicht um eine freie Leistung, sondern um eine ernste Pflicht handelt“. Gerade weil die

*) R. Pilger: Das Verbindungswesen an norddeutschen Gymnasien. Berlin, Weidmannsche Buchh. 1880.

Jugend das Bedürfnis fühlt, Kameradschaft zu üben, weil der Nachahmungstrieb in ihr so mächtig ist, deshalb soll die Schule diesen Neigungen entgegenkommen und sich nicht allein auf die sittliche Wirkung eines guten Unterrichts in der Klassenstube verlassen. Das allmähliche Durchdringen dieser Anschauung wird durch eine Reihe von Urteilen belegt, die aus den Verhandlungen der preußischen Direktorenversammlungen und aus Einzeldarstellungen (Münch, Rausch, Nath) stammen. Die Zusammenfassung aller jener Erörterungen bringen folgende Sätze: „Die Bildung von Schülervereinigungen ist zu begünstigen; unter ihnen sind besonders die zu empfehlen, welche die körperliche Ertüchtigung pflegen; unter diesen wiederum haben die Rudervereine sich am meisten bewährt."

Was der Wassersport dem Schüler an körperlichen und sittlichen Werten bietet, das legt ein besonderer Abschnitt dar; und man merkt es der Darstellung an, daß das Schülerrudern heutzutage nicht mehr nötig hat, seine Daseinsberechtigung bis ins kleinste zu beweisen und um seine Anerkennung zu ringen. Mit Schwierigkeiten haben allerdings manche Vereine auf einem anderen Gebiete zu kämpfen, von dem ein weiteres Kapitel redet, nämlich bei der „Beschaffung der Mittel". Für diesen Punkt erhalten wir lehrreiches Material in den Angaben über die verschiedene Höhe der Mitgliederbeiträge, die vorbildliche Einrichtung der Schüler-Bootshäuser in Wannsee und Niederschöneweide, sowie über den Wert der Alt-Herrenverbände.

Auch von der „Art des Betriebes" (Kap. 6) erfahren wir mancherlei, vor allem, daß unter den am meisten verbreiteten Betriebsformen immer mehr sich eine als die beste erweist: das Rudern in selbständigen Vereinen, die unter der Aufsicht der Schule stehen. Ein Satz von Ad. Matthias „Selbstregiment bei Knaben und Jünglingen von 14—20 Jahren anzubahnen, ist das Schönste, was die Schulen künftigen Staatsbürgern mitgeben können" leitet den Abschnitt ein, der eingehender die „Selbstverwaltung und ihre Organe" beurteilt. Bei der jetzt so viel erörterten Frage der staatsbürgerlichen Erziehung unserer Jugend sollte man die Schüler-Rudervereine nicht unerwähnt lassen; gerade sie leisten auf dem Gebiete ein gut Teil praktischer Arbeit. Und was unser Buch über die Verwaltung solcher Vereine und über die Stellung des Protektors in ihnen sagt, das ist nicht nur dem sachkundigen Leser aus der Seele gesprochen, sondern zeigt auch dem Laien, daß in dem Wasserturnen doch noch mehr zu finden ist als bloß eine gesunde Muskelbewegung, daß diese freiwillige Arbeit im Gewande der Freude während der Erholungsstunden zugleich erzieherische Werte besitzt.

In dem Kapitel „Wett- und Schaurudern" stoßen wir auf die Erwägung: „Sollen wir unsere Schüler lediglich als Wanderruderer ausbilden oder sie auch zum Wettrudern heranziehen?" Viele Kreise lehnen ja, wie bekannt, die Wettfahrt beim Schülerrudern überhaupt ab. W. und K. möchten die oben gestellte Frage nicht ohne weiteres gleich mit „ja" oder „nein" beantworten. Wenn die ärztliche Untersuchung feststellt, daß der Körper des Schülers den Anforderungen des Wettrennens gewachsen ist, dann „sollten wir keinen Schüler von einem Kampfe zurückhalten, dessen Vorbereitung eine vorzügliche Schulung der Körper- und Willenskräfte bietet". Daß die rechte, dem jungen Körper gemäße Form dieses Wettkampfes sich erst nach verschiedenen Versuchen herausgestellt hat, das schildert

uns die genaue Übersicht über die Entwicklung des Wettruderns, insbesondere der Grünauer Schülerregatta, bei der die Mannschaften um einen Kaiserpreis ringen. Wer für das Wettrudern nichts übrig hat, der findet sicher Gefallen an dem Kapitel „Wanderrudern", das mit seiner anschaulichen Schilderung der frohen Fahrt uns aus den engen vier Wänden hinauslockt auf die belebende Wasserfläche. Reiche Bilder ziehen an uns vorüber, während wir die dankenswerte Zusammenstellung der vielen größeren Fahrten lesen, die in den letzten Jahren gemacht sind. Wie sich die Jungen auf der Wanderfahrt zur Einfachheit und Selbständigkeit erziehen, wieviel an Kenntnissen ihnen diese Form der Erholung zu geben vermag, das fühlt man auch aus den nur knappen Angaben heraus, auf die W. und K. sich bei der Fülle des Stoffes beschränken müssen.

Das Schlußkapitel „Ausblick" faßt alles, was zum weiteren Ausbau des Wasserturnens geschehen kann, in zwei Wünschen zusammen: Für bedürftige Vereine sollten Geldmittel zu regelmäßiger Unterstützung bereit stehen; und für das Gebiet aller an unseren höheren Lehranstalten betriebenen Leibesübungen sollte eine eigene fachmännische Vertretung innerhalb der obersten Schulbehörde geschaffen werden. Man wird diesen auch von anderer Seite schon öfter geäußerten Vorschlägen die Berechtigung nicht absprechen können. Ein Anhang bringt neben einer farbig ausgeführten Flaggentafel das alphabetische Verzeichnis der Schüler-Rudervereine in Deutschland. Bei jedem Verein können wir uns über den Gründungstag, die Zahl und den Jahresbeitrag der Mitglieder und die Größe seines Fahrparks unterrichten. Mit Staunen wird vielleicht mancher vernehmen, daß im Herbst 1912 das Rudern an 351 Anstalten eine Stätte hatte, daß 7211 Schüler und 89 Schülerinnen ruderten.

Wir dürfen am Schluß des Buches den beiden Verfassern aufrichtig beistimmen, wenn sie den Nachweis erbracht zu haben glauben, daß „die Ausübung des Schülerruderns, seit ihm durch den Willen des Kaisers freie Bahn verschafft ist, wie kaum eine zweite Tätigkeit geeignet ist, die Freizeit unserer heranwachsenden Jünglinge mit veredelndem Inhalt auszufüllen, ihre Kräfte und Charaktere zu stählen und ein mannhaftes, wehrtüchtiges Geschlecht zu erziehen". Man muß anerkennend hervorheben, daß W. und K. das trockene statistische Material einer amtlichen Umfrage zu einer frischen, lebendigen Darstellung umgeformt haben, die dem Fachmann neue Anregungen und wertvolle Angaben bietet, und die andererseits auch weitere Kreise von der Bedeutung des Schülerruderns zu überzeugen versteht. Und darum wird wohl keiner das schön ausgestattete Buch ohne Gewinn aus der Hand legen.

Berlin-Lichterfelde. M. Naumann.

IV. Kurze Anzeigen.

Geschichtschreiber der Deutschen Vorzeit. In deutscher Bearbeitung herausgegeben von Pertz, Grimm, Lachmann, Ranke, Ritter und Wattenbach. Zweite Gesamtausgabe. Leipzig, Dyksche Buchhandlung.

Diese zweite Ausgabe unterscheidet sich von der ersten hauptsächlich dadurch, daß sie nicht nur nach dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft ergänzt, sondern auch mit einem Register versehen wurde.

Neu erschienen sind in jüngster Zeit:

Bd. 4: **Das Leben des heiligen Severin von Eugippius,** übersetzt von Carl Rodenberg. Dritte neubearbeitete Auflage. 1912. 8°. VIII u. 104 S. 2 M., in Lnbd. 2,50 M.

Das Leben des heiligen Severin führt uns in das Wogen der Völkerwanderung an der mittleren Donau. Es eröffnet uns einen Blick in die Zustände der Provinz Noricum in der zweiten Hälfte des fünften Jahrhunderts und zeigt uns, wie hier die römische Herrschaft und die römische Kultur nach und nach vernichtet werden und die germanischen Barbaren das Land erst plündernd durchzienen und schließlich ganz überfluten. Schlichte und einfache Schilderungen, die aber für uns unschätzbar sind, weil uns aus jenen Gegenden vorher wie nachher jede sichere Kunde fehlt.

Bd. 6: **Prokop von Caesarea, Der Vandalenkrieg,** übersetzt von D. Coste. Dritte neubearbeitete Auflage. 1913. XXVI u. 82 S. 2 M., in Lnbd. 2 M.

Der Verfasser ist ein hochgebildeter, für seine Zeit vorurteilsfreier Mann, der es versteht, als Geheimschreiber Belisars aus eigner Anschauung die Wiedergewinnung Italiens und Nordafrikas für Kaiser Justinian und den Todeskampf der beiden germanischen Völker sowie die maßgebenden Persönlichkeiten dem Leser lebendig und anschaulich vor Augen zu führen.

Bd. 8: **Zehn Bücher Fränkischer Geschichte.** Von Bischof Gregorius von Tours. Übersetzt von Wilhelm v. Giesebrecht. Vierte vollkommen neubearbeitete Auflage von Siegmund Hellmann. Bd. I. Mit einer Stammtafel. 1911. LVII u. 253 S. 5,50 M., Lbnd. 6 M.

Die fränkische Geschichte des Gregor von Tours ist für uns unter mehr als einem Gesichtspunkte von hohem Wert. Sie ist nicht nur die eingehendste Darstellung der Geschichte des merowingischen Reiches bis zum Ende des 6. Jahrhunderts, sondern zugleich eine lebendige Schilderung des gesamten Lebens ihrer Zeit, nicht nur des politischen. Es gibt wenige Quellen, in welchen uns der Mensch des Mittelalters in seinem Sinnen und Trachten so unmittelbar entgegenträte. In diesen Erzählungen liegt der Reiz des Buches.

Bd. 20: **Nithards vier Bücher Geschichten,** übersetzt von Jasmund und Wattenbach. Fünfte Auflage, nach der neuen Ausgabe der Monumenta Germaniae in den Scriptores rerum Germanicarum. Neubearbeitet von Dr. Ernst Müller. Mit dem Anhang: Angelberts Gedicht über die Schlacht bei Fontenoy. 1912. 8°. X u. 88 S.

Nithard, der Verfasser unserer Geschichten, war, wie er selbst berichtet, der Sohn des berühmten Angilbert, des vertrauten Freundes Karls des Großen, und der Tochter dieses Kaisers, Bertha. Aus seinem Werke erkennen wir, daß seine Erziehung sehr sorgfältig gewesen sein muß und daß er jedenfalls schon früh jener Bildung zugeführt wurde, die am Hofe Karls durch das Studium der Antike genährt wurde und zu deren Hauptträgern sein Vater Angilbert gehörte. Ein steter Begleiter Karls, war er wie kein anderer aus Karls Gefolge geeignet, die Geschichte seiner Zeit zu schreiben.

Bd. 50: **Das Leben Kaiser Heinrich des Vierten.** Nach der Ausgabe der Monumenta Germaniae, übersetzt von Ph. Jaffe und W. Wattenbach. Vierte neubearbeitete Auflage von W. Eberhard. XXVIII u. 56 S. Lnbd. 2 M.

„Das Leben Kaiser Heinrich des Vierten" ist eine der interessantesten Quellenschriften der deutschen Geschichte. Im Gegensatz zu den meisten anderen zeitgenössischen Quellen, die von dem von

Kirche und Fürsten verfolgten Kaiser ein höchst ungünstiges Bild geben, haben wir hier einen mit der größten Liebe niedergeschriebenen Abriß der Regierung dieses unglücklichen Kaisers. Es ist keine eigentliche Biographie, vielmehr ein Nekrolog, der in der ersten Trauer um den dahingeschiedenen Kaiser noch im Todesjahr 1106 abgefaßt ist.

Bd. 92: **Die Briefe des heiligen Bonifatius.** 1912. 8°. XXXVI u. 244 S. 5,50, in Lnbd. 6 M.

Zum erstenmal wird in die „Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit" ein Stoff eingereiht, der nicht einem darstellenden Geschichtswerk entnommen ist. Herausgeber und Verleger haben mit diesem Hinausgreifen über den engeren Rahmen keinen Fehlgriff getan, denn die Wahl traf eine Quelle, deren historischer und literarischer Wert gleich bedeutend ist. Der überlegene Erkenntniswert der Briefe des heiligen Bonifatius über das wenngleich alte biographische Werk ist längst und allgemein anerkannt. Es geben uns diese Briefe ein lebendiges und wahrhaftes Bild von Wirken und Eigenart dieses Mannes. Vielfachen Gewinn zieht vor allem auch die Kultur- und Sittengeschichte der Zeit. Die Auswahl der Briefe ist so getroffen, daß sie die Zeit des Wirkens des Bonifatius in Deutschland (719—754) umspannt. *μ.*

Bongs Schön-Bücherei.

1. **Müsebeck, Ernst,** Gold gab ich für Eisen, Deutschlands Schmach und Erhebung in zeitgenössischen Dokumenten, Briefen, Tagebüchern aus den Jahren 1806—1815. 393 S. kart. 2 M.

Die Vorstellungen, die man zu Goethes Zeit von den schönen Wissenschaften sich machte, in der man sich es zur Ehre anrechnete, ein Schöngeist zu heißen, will offenbar der Bongsche Verlag (Deutsches Verlagshaus Bong & Co., Berlin) anklingen lassen, wenn er sein neues Unternehmen, mit dem sinnigen Namen „Schön-Bücherei" versieht, die ein reiches Wissen über Menschen und Dinge leicht plaudernd zum besten geben will und dabei in seiner äußeren Erscheinung gepflegt und mit Geschmack gekleidet ist. — Die erste Veröffentlichung der Schön-Bücherei, in besonders ausgewählter alter Fraktur auf Leichtdruckpapier abgezogen, fällt durch ihre buchkünstlerisch originelle Ausstattung in der Fülle sonstiger Neuerscheinungen vorteilhaft auf. Sie trägt den Titel „Gold gab ich für Eisen" von Ernst Müsebeck, Archivar am Geheimen Staatsarchiv zu Berlin, und stellt in zeitgenössischen Dokumenten, Briefen, Tagebüchern die große geschichtliche Bewegung dar, deren Jubiläum wir gerade jetzt feiern. Wir kennen die Ereignisse, wenn nicht aus Dramen und Romanen, so doch mindestens aus der Geschichtsstunde unserer Schulzeit. Was uns aber ganz fremd zu sein pflegt, ist der Geist der Zeit selbst, die Erlebnisse der einzelnen Menschen, sind die welthistorischen Vorgänge, wie sie sich in den Schicksalen der Zeitgenossen spiegeln. Gerade diese Dinge aber bilden den Inhalt des vorliegenden Buches, eines echten Erinnerungsbuches, das zugleich ein köstliches menschliches Dokument darstellt.

2. **Hoffmann, Camill,** Briefe der Liebe, Dokumente des Herzens aus zwei Jahrhunderten europäischer Kultur. 396 S. kart. 2 M.

Ein Buch der Leidenschaften, der Kämpfe und Schicksale. Eine lange Reihe hervorragender Menschen, führt es an uns vorüber, Alte und Junge, Männer und Frauen; Dichter, Komponisten, Könige, Feldherren und Staatsmänner; Deutsche, Franzosen, Engländer, Russen. Und alle zeigt es uns in der persönlichsten Kundgebung: in Briefen, und in denjenigen Briefen, die am meisten das innerste Wesen des Schreibers verraten, in Liebesbriefen, deren Zahl nahezu 200 beträgt. Die hervorragendsten Persönlichkeiten des 18. und 19. Jahrhunderts ziehen in ihren menschlichsten Erlebnissen und intimsten Bekenntnissen an uns vorüber; wir lernen zugleich die Zeiten selbst in ihrer Eigenart kennen.

3. **Wille, Bruno,** Lebensweisheit. Eine Deutung unseres Daseins in Gedanken und Versen führender Geister. 359 S. 2 M.

Ein Buch für jeden Suchenden, aus dem er Rat und Hilfe, Trost und Erhebung schöpfen kann. Wille trägt seinen kräftigen Optimismus und seine zukunftsfrohe Lebensanschauung nicht mit eigenen Worten vor, sondern er läßt sie aus Gedanken und Versen der größten Geister gewissermaßen von selbst herauswachsen. Das Buch enthält außer einer klaren und tiefsinnigen Einleitung eine reiche Zahl von Sprüchen, Aphorismen, Versen usw., die aus der ganzen Weltliteratur und aus allen Zeiten zusammengetragen und mit der ordnenden Hand des Künstlers zu Gruppen vereinigt sind. Die Reihe beginnt mit allgemeinen Kapiteln, wie „Jugend und Alter", „Schicksal und eigene Kraft", führt über Themen praktischer Lebensweisheit, wie „Umgang mit Menschen", „Weib und Gattenliebe", zu den höchsten Fragen hinauf und endet mit dem Kapitel „Der ewige Sinn".

4. **Hermann, Georg,** Das Biedermeier im Spiegel seiner Zeit. Briefe, Tagebücher, Memoiren, Volksszenen und ähnliche Dokumente. 416 S. 2 M.

Das Buch kann ebensogut ein Buch über die Biedermeierzeit wie eines aus

der Biedermeierzeit genannt werden. Georg Hermann, der sich in seinem vielgelesenen Roman „Jettchen Gebert" als der beste Kenner jener Epoche erwiesen hat, schüttet hier die ganze Fülle seiner Kenntnisse aus, um in orginalen Zeugnissen, wie Briefen, Tagebüchern, Memoiren, Zeitungsberichten, Volksszenen, Gassenhauern usw. die Zeit selbst unmittelbar zu uns sprechen zu lassen. Von ihm geführt, betreten wir die großen lavendelduftenden Zimmer mit den geblümten Tapeten und steifen Möbeln, wir wandern durch das damals noch so stille Berlin, besuchen die berühmten Konditoreien und gemütlichen Gartenlokale, wir freuen uns an dem derben und schlagfertigen Berliner Volkswitz; aber auch Wien, als der zweite Mittelpunkt der Biedermeierzeit, wird uns vorgeführt; wir lernen die Welt des Theaters, der Literatur und Kunst kennen; die sozialen Verhältnisse, die geistigen Strömungen kommen zu Worte, und so werden wir allmählich auch mit dem Ernst der Epoche bekannt gemacht, sehen die Reaktion am Werke und erleben die ersten Sturmzeichen der Märzrevolution.

Die vier Bände, die bis jetzt zur Besprechung vorliegen, machen einen schönen Anfang, der dem Namen der Sammlung alle Ehre macht. Man darf mit Spannung den weiteren Bänden entgegensehen.

Matthias.

Koch, Julius. Römische Geschichte. Fünfte Auflage. 2 Bde.; I. Königszeit und Republik. II. Die Kaiserzeit bis zum Untergang des Weströmischen Reiches. (Sammlung Göschen Nr. 19 und 677.) Leipzig 1912. G. J. Göschensche Verlagshandlung. Jeder Band 0,90 M.

In der neuen (5.) Auflage erscheint die „Römische Geschichte" zum ersten Male in zwei Bändchen, — die zahlreichen und fruchtbaren Gesichtspunkte soziologischer und kulturhistorischer Betrachtungsweise, die die moderne Forschung erschlossen hat, forderten Berücksichtigung und also Platz, während der gewaltige Umfang des Materials eine weitere Zusammendrängung unmöglich machte. Die neue Auflage berücksichtigt überall die neuesten Ergebnisse der Forschung. *α.*

V. Vermischtes.

Seit unser **Kaiser** das bekannte Wort sprach, die **Gymnasien** sollten nicht junge Römer und Griechen erziehen, stößt man immer wieder auf die irrige Meinung, daß der Monarch ein Gegner der Antike überhaupt sei. Diesen Irrtum hat jüngst Professor Dr. Trendelenburg in einem Vortrage in der Berliner Humboldt-Akademie widerlegt. Der Kaiser hat das Collegium Fridericianum in Kassel besucht, so führte der Vortragende aus, und dann als Student in Bonn geweilt, das seit den Tagen Fr. G. Welckers und Otto Jahns vom Geiste der Antike erfüllt ist. Er hörte auch den berühmten Archäologen Kekule von Stradonitz, dessen Berufung an die Berliner Universität er bald nach seinem Regierungsantritt veranlaßte. Aber auch verschiedene Kunstwerke, die unter seinem direkten Einflusse entstanden sind, machen des Kaisers freundschaftliche Beziehungen zur Antike deutlich. So der Begasbrunnen auf dem Schloßplatze, der bildnerische Schmuck des Marstalls, auch die Siegesallee, in der der antike Gedanke der Regelmäßigkeit in der Anlage der sogenannten „Dromoi" (Zugangsstraßen) zum Ausdruck gebracht worden ist, wie die Rundbänke Nachahmungen der griechischen Exedren (Nischen), wie sie sich an heiligen Wegen finden, sind. Des weiteren erläuterte der Redner die Beziehungen des Kaisers zum klassischen Altertum an der Hand der von ihm angeregten und geförderten Ausgrabungen auf Korfu, am Limes, auf der von ihm mit besonderem Interesse bedachten Saalburg, und in Baalbeck, der Sonnenstadt am Libanon, wohin ihn seine mit der Kaiserin unternommene Palästinareise (1898) geführt hat.

Die Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung veranstaltet auch in diesem Jahre in Jena vom 11. bis 16. August einen Ferienkursus für staatsbürgerliche Erziehung. Der Kursus gliedert sich an die von Universitätsprofessor Dr. Rein alljährlich veranstalteten wissenschaftlichen Ferienkurse (über Naturwissenschaft, Pädagogik, Religionswissenschaft, Physiologie, Philosophie, Literatur, Kunstgeschichte, Vortragskunst usw.) an, die sich wachsender Beliebtheit erfreuen. Etwa 800 Damen und Herren aus den verschiedensten Berufskreisen nehmen alljährlich an dieser Veranstaltung teil; darunter zahlreiche Ausländer. Der Besuch der diesjährigen Ferienveranstaltungen verspricht ein besonders reger zu werden, da die Kurse in diesem Jahre ihr 25 jähriges Bestehen feiern. — Die „staatsbürgerliche Woche" der Vereinigung umfaßt folgende Vortragsreihen und Einzelvorträge: I. Vortragsreihen (je sechs Stunden): Dr. H. Dorn, Universitätsprofessor, München: „Grundfragen der deutschen Wirtschaftspolitik". Dr. E. Brandenburg, Universitätsprofessor, Leipzig: „Die Hauptprobleme der allgemeinen Staatslehre und Politik". Dr. Fr. Naumann, Schöneberg: „Sozialpolitik". Dr. Rühlmann, Oberlehrer, Leipzig: „Grundsätzliche Fragen der staatsbhrgerlichen Erziehung".

Dr. P. Rohrbach, Friedenau: „Deutschlands Stellung in der Weltpolitik". Dr. R. Hennig, Friedenau: „Probleme des Weltverkehrs" (mit Lichtbildern). II. Einzelvorträge, abends 8 Uhr in der Aula der Universität: Staatsminister z. D. Dr. O. v. Hentig, Wirkl. Geh. Rat, Exzellenz, Berlin: „Die Bedeutung der deutschen Reichsverfassung" (Eintritt frei). Regierungsrat Dr. Sperl, Posen: „Ansiedlungsprobleme in der Ostmark" (mit Lichtbildern). Dr. Fr. Naumann, Schöneberg: „Religion und Volkswirtschaft". Ferner ein zwangloser Erörterungsabend über Mittel und Wege zur staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung; die Teilnehmer an dem Ferienkursus sollen hier Gelegenheit finden, ihre praktischen Erfahrungen auf dem Gebiet der staatsbürgerlichen Erziehung untereinander auszutauschen (Eintritt frei). Die Kurse der „Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung" werden zu den für die übrigen Ferienkurse gültigen Bedingungen abgehalten: 5 M. pro Vorlesungsreihe; 1 M. pro Einzelvortrag. Die Kosten für den Aufenthalt in Jena sind nicht erheblich: volle Pension etwa 25 M. pro Woche. — Anmeldungen zu den Sonderkursen sind an das Sekretariat der Ferienkurse in Jena, Gartenstr. 4, oder an die Geschäftsstelle der Vereinigung, Charlottenburg, Giesebrechtstr. 19, zu richten. Die Vereinigung ist bereit, Urlaubsgesuche von Lehrern und Lehrerinnen nach Möglichkeit zu unterstützen. Sie wird die deutschen Unterrichtsbehörden auf die Kurse aufmerksam machen. — Drucksachen über Ziele und Arbeiten der Vereinigung versendet die Geschäftsstelle kostenlos.

Erklärung.

In meiner Anzeige der Programmabhandlung von Adolf Koch „Über eine neuenglische Auffassung der Siegfriedgestalt", Magdeburg 1912, Realgymnasium (Monatschr. 1913, S. 184), heißt es unter anderem: „Seine Ansicht, daß Morris unter den außerdeutschen Bearbeitern der Siegfriedsage — er nennt Ibsen, Nordische Heerfahrt, und Ampère, Sigurd, Tradition épique restituée — an erster Stelle zu nennen sei, hat er nicht weiter begründet. Er beschränkt sich darauf, die Rolle zu kennzeichnen, die Siegfried in unserem deutschen Nationalepos und in Wagners Musikdrama spielt. In diesem Punkte wird seine Arbeit durch die eben besprochene von Sieckmann ergänzt, der die Züge, die das Siegfriedproblem in der Edda, dem Nibelungenliede, bei Hebbel und in Ibsens Drama ‚Das Fest auf Solhaug' an sich trägt — Morris wird nicht erwähnt — zum Vergleiche mit der Auffassung der ‚Nordischen Heerfahrt' eingehend erläutert." — Herr Prof. Koch glaubt gegen die oben gebrauchte Wendung, er habe den Vorrang, den er Morris vor Ibsen und Ampère gibt, „nicht weiter begründet", Einspruch erheben zu müssen. Dazu bemerke ich: Es hat mir durchaus fern gelegen, Herrn Prof. Koch einer tadelnswerten Unterlassung zu zeihen. Ich habe in meiner Besprechung anerkannt, daß er das Epos von Morris „in einer eingehenden Inhaltsangabe erläutert" und daß er eine „flüssige und geschmackvolle" deutsche Übertragung von etwa 230 Versen gegeben hat. Im vollen Umfange begründet hat er aber die Überlegenheit von Morris doch nur für solche Leser, die mit dem Siegfriedproblem — ein Problem bleibt es wohl auch fernerhin — und mit seiner Behandlung durch Ibsen und Ampère genau so vertraut sind wie er selbst. Wer diese genaue Kenntnis von vornherein besitzt oder Zeit und Lust hat, sie sich zu verschaffen, der ist ja freilich imstande, die von mir vermißte oder, um mich ganz bescheiden auszudrücken, gewünschte Gegenüberstellung, eben jene „Ergänzung" des Beweises, von der ich im Zusammenhange mit der angefochtenen Wendung gesprochen habe, s e l b s t vorzunehmen. Herr Prof. Koch hat mich darauf hingewiesen, daß er in einer Anmerkung zu S. 25 seiner Schrift in der Tat auf Ibsen Bezug genommen habe! Dort sei zu lesen, „daß Stilreinheit Morris' Bearbeitung vor den meisten anderen Bearbeitern auszeichnet, daß die zauberartigen Züge der Vorlage innerlich wahrscheinlich gemacht worden sind, und daß daher der rein menschliche Gehalt der Sage deutlicher gemacht worden ist". Nun gut, ich gebe bereitwillig zu: die Tatsache, daß diese kurze Fußnote auf Ibsen zielt, und daß sie also die 21 Seiten vorher aufgestellte Behauptung, Morris sei Ibsen überlegen, begründen soll, ist mir nicht zum Bewußtsein gekommen. Auch so bleibt ja aber immer noch die Frage offen: I n w i e f e r n ist Ibsen in bezug auf Stilreinheit und auf die Verdeutlichung, sozusagen Vermenschlichung der Sigurdgestalt, von anderen Vergleichspunkten ganz abgesehen, hinter Morris zurückgeblieben? Herr Prof. Koch schreibt, eine ausführliche Vergleichung mit Ibsens und Ampères Helden habe nicht im Plane seiner Arbeit gelegen, und sie hätte eine oder zwei besondere Abhandlungen erfordert. Nun ich meine, das Wesentliche von diesem Vergleiche hätte sehr wohl auf drei oder vier Seiten geboten werden können, und der Titel der Kochschen Abhandlung ist so allgemein gehalten, daß dem nichts im Wege gestanden hätte. Aber, wie gesagt, ich habe in dieser Hinsicht keine Forderung erhoben und keinen Tadel ausgesprochen, sondern lediglich festgestellt, daß ein Vergleich, der nach allen Richtungen hin als beweiskräftig erscheint, nicht geliefert worden ist.

Brieg. Paul Geyer.

I. Abhandlungen.

Die Vorbildung und der Erfolg der Rechtskandidaten, welche sich in den Kalenderjahren 1902—1912 der ersten juristischen Prüfung unterzogen haben.

Kalenderjahr	Insgesamt haben sich der Prüfung unterzogen	Von diesen hatten das Zeugnis der Reife			Es haben bestanden				Kalenderjahr
		eines Gymnasiums	eines Realgymnasiums	einer Oberrealschule	von der Gesamtzahl Spalte 2	von den Gymnasiasten Spalte 3	von den Realgymnasiasten Spalte 4	von den Oberrealschülern Spalte 5	
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1902	1475	1475	—	—	74 %	74 %	—	—	1902
	100 %	100 %							
1903	1607	1607	—	—	72 %	72 %	—	—	1903
	100 %	100 %							
1904	1607	1602	4	1	73 %	73 %	75 %	(100 %)	1904
	100 %	99,7 %	0,2 %	0,1 %					
1905	1630	1556	66	8	74 %	74 %	82 %	75 %	1905
	100 %	95 %	4 %	1 %					
1906	1902	1761	124	17	73 %	73 %	73 %	59 %	1906
	100 %	93 %	6 %	1 %					
1907	1833	1651	150	32	72 %	72 %	64 %	75 %	1907
	100 %	90 %	8 %	2 %					
1908	1892	1686	160	46	71 %	72 %	61 %	67 %	1908
	100 %	89 %	9 %	2 %					
1909	1681	1463	169	49	71 %	71 %	69 %	63 %	1909
	100 %	87 %	10 %	3 %					
1910	1712	1488	161	63	71 %	71 %	71 %	75 %	1910
	100 %	87 %	9 %	4 %					
1911	1666	1404	207	55	69 %	69 %	69 %	71 %	1911
	100 %	84 %	13 %	3 %					
1912	1514	1279	183	52	69 %	69 %	69 %	63 %	1912
	100 %	84 %	12 %	4 %					

Die linke Seite dieser Aufstellung, die sich bezieht auf die Vorbildung der jungen Leute, die in das Referendarexamen hineingestiegen sind, liefert klare, unzweideutige Ergebnisse. Der Anteil der Gymnasiasten an dieser Menge ist bis 1912 auf 84 % gesunken, der der Realgymnasiasten auf 12 %, der Oberrealschüler auf 4 % gestiegen. Schwieriger ist schon die rechte Seite zu beurteilen, welche die jungen Leute behandelt, die den Referendar b e s t a n d e n haben.

Es gilt als ausgemacht, daß die Schulbildung des Gymnasiums die beste Vorbereitung ist für das juristische Studium. Demgegenüber könnten die Freunde der Realanstalten versucht sein, aus den oben mitgeteilten Zahlen nachzuweisen, daß das Realgymnasium oder die Oberrealschule ebenso gut vorbilden für diesen Zweck oder vielleicht gar noch besser. Solche Schlüsse liegen ebenso nahe wie sie verkehrt sind. Wer ein Examen bestehen soll, wie die erste juristische Prüfung, muß zunächst Verstand haben, er muß gründlich studiert haben, auch die besondere juristische Begabung spielt eine Rolle. Neben diesen und anderen Momenten (die Anforderungen sind von 1902 bis 1912 strammer geworden, wie die von 74 % auf 69 % gefallene Zahl der Bestandenen zeigt) tritt die Vorbildung der Schule mehr oder weniger zurück. Sie allein ist in den vorstehenden Zahlen statistisch erfaßt, und es liegen keine genügenden Gründe vor für die Annahme, daß die anderen viel schwerer wiegenden Umstände gleich gewesen sind für die drei Gruppen der Gymnasiasten, der Realgymnasiasten und der Oberrealschüler. Deshalb liefern die Zahlen kein positives Ergebnis in der gewünschten Richtung, wohl aber geben sie ein negatives Resultat, welches wichtig genug ist. Es bleibe dahingestellt, welche Vorbildung für das juristische Studium die bessere ist. Jedenfalls ist nachgewiesen, daß die realistische Vorbildung kein Hindernis ist mit Erfolg Jurisprudenz zu studieren. Daraus folgt, daß die Gleichberechtigung, welche den Interessen des höheren Schulwesens ihre Entstehung verdankt, den Interessen des Justizdienstes nicht schädlich gewesen ist, vorausgesetzt, daß man den Erfolg des Referendarexamen als Beweis für den Erwerb einer hinreichenden Grundlage der juristischen Wissenschaft und Kunst anerkennt, und das wird doch wohl allerseits geschehen.

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

Universität und pädagogisches Studium.

Im Leben der Völker spielen die politisch-staatlichen Strömungen die Hauptrolle. Mit dem Staatsbegriff ist die Forderung der Macht unlöslich verbunden. Politik heißt Streben nach Macht, Ausbreitung des Machtbereichs des Staates. Napoleon I. ist ein drastisches Beispiel hierfür. Aber zugleich eine Warnung für alle, die das Machtbewußtsein als den herrschenden Faktor des Staates ansehen und darüber vergessen, daß es in Schranken gehalten werden muß, wenn der Staat nicht darüber zugrunde gehen soll.

Wie dies geschehen kann, zeigt uns ein Blick in die Zeit vor hundert Jahren. Die deutsche Nation erlebte damals nicht nur ein politisches, sondern zugleich ein pädagogisches Zeitalter, das sich alsbald in den Vordergrund schob. So hat ein glücklicher Stern über der Entwicklung der Deutschen gewaltet, insofern die einzig richtige Reihenfolge damit bestimmt wurde: Erst Bildung und dann Freiheit. Denn nur da, wo die Höhe innerer Bildung erreicht ist, sind die Bedingungen für den rechten Gebrauch der Freiheit wie der Macht gegeben. Erst wurden auf deutschem Boden die Bürger in harter, jahrzehntelanger Arbeit erzogen, ehe die Errichtung des Kaiserreichs und der Reichsverfassung erfolgte. Die Politik folgte

der Pädagogik nach. Staatskunst und Erziehungskunst durchdrangen einander und suchten einerseits in der Staatslehre, andererseits in der Erziehungslehre ihren Rückhalt.

Diese Verbindung wurde in der großen Zeit vor 100 Jahren erfolgreich eingeleitet. Es ist in der Geschichte der Völker eine einzigartige Erscheinung, daß die politische Befreiung Deutschlands mit einer geistigen Arbeit zusammenfiel, deren Höhenlage neidlos von allen Kulturvölkern gepriesen wird. Die poetische Welt wurde durch Schiller und Goethe in Begeisterung versetzt; die philosophische durch Kant, Fichte, Hegel, Herbart und Schopenhauer befruchtet; die pädagogische aber aufs engste mit diesen Männern verknüpft und von W. v. Humboldt praktisch, von Fichte theoretisch mit der politischen verbunden.

Seitdem ist das Bewußtsein Gemeingut der Nation geworden, daß die Erziehungsfragen von einem großen sozialpolitischen Hintergrund sich abheben. Daher das tiefgehende pädagogische Interesse der Staatsmänner, der Volksfreunde, der Parlamentarier, das sich in dem gewaltigen Bau des deutschen Bildungswesens kund gibt, wie in der Teilnahme für die Bildungsarbeit, welche von dem gesamten Lehrstand geleistet wird.

Diese Bildungsarbeit beruht auf der Erziehungskunst. Sie ist mit der Staatskunst die schwierigste aller Künste, weil sie mit dem edelsten Material arbeitet, mit dem Menschen selbst. Daraus erwachsen für den Erziehungskünstler besondere Schwierigkeiten. Alle übrigen Künstler beherrschen ihr Material in souveräner Weise, sie können nach Gutdünken mit ihm schalten und walten je nach den Zwecken, die sie verfolgen. Auch hierin sind sie vollständig frei. Der Erziehungskünstler dagegen ist vielfach gebunden mit Rücksicht auf die Natur der zu Erziehenden, die eine gegebene Größe ist, und mit Rücksicht auf die Ziele, die ihm gesteckt sind. Innerhalb dieser Schranken besitzt er eine gewisse Bewegungsfreiheit. Daß er sie recht gebrauche, dazu muß er vorgebildet werden.

Allerdings leugnen nicht wenige die Notwendigkeit der pädagogischen Vorbereitung. Sie glauben, daß sie einmal durch die natürliche Anlage, das andere Mal durch das positive Fachwissen ersetzt werde. Dieser Ansicht kommt die Stimmung der Zeit offenbar entgegen. Ein schrankenloser Subjektivismus ist weit verbreitet wohl als Reaktion gegen einen geistigen Kommunismus, der die Individualität der einzelnen in die sozialistische Massenmühle einstampfen möchte. Dieser Subjektivismus wandelt sich auf pädagogischem Gebiet zu einem übermütigen Personalismus, der alles von momentanen Eingebungen erwartet und jede methodische Überlegung von vornherein verachtet. Daß ein solcher Personalismus vor allem die Jugend anzieht, ist nicht wunderbar, da sie in titanenhaftem Drang sich gern auf sich selbst allein stützt und eigene Wege wandeln will. Genialen Naturen sei dies gern gestattet; sie werden den rechten Weg zu finden wissen, wenn vielleicht auch nach mancherlei Irrgängen. Aber Naturen, deren Genialität nur auf Einbildung, auf verkehrter Selbsteinschätzung beruht, werden gut tun, eine Führung nicht zu verschmähen, die sich die Erfahrungen von Jahrhunderten zu nutze macht.

Die Berufung auf die natürliche Anlage ist demnach nicht ohne weiteres als berechtigt anzuerkennen; ebensowenig aber auch die Berufung auf das Fach-

wissen. Das ist schließlich selbstverständlich, daß jemand, der andere belehren will, selbst etwas gelernt hat. Aber dieser Schatz eigener Kenntnisse, so groß er auch sein, und die Last von 100 Kamelen, wie Kant einmal bemerkt hat, füllen mag, bietet keineswegs die Bürgschaft, daß damit von selbst die Gabe zu lehren, das eigene Wissen anderen mitzuteilen, gegeben sei. Der Gelehrte ist keineswegs an sich schon der beste Lehrer. Ja, man kann zuweilen die Erfahrung machen, daß Gelehrsamkeit von der Gabe zu lehren geradezu wegführt, schon deshalb, weil mit der Gelehrsamkeit zu leicht die Gefahr verbunden ist, dem Leben entfremdet zu werden. Der Gelehrte ist noch lange kein Erzieher. Das ist es aber, was unsere Jugend und unsere Schulen brauchen.

Bei der Ausbildung der Erzieher kommen nicht nur zwei, sondern drei Stücke in Betracht: Außer der natürlichen Anlage, außer dem erworbenen Fachwissen in der humanistischen oder in der naturwissenschaftlich-mathematischen Gruppe macht sich die pädagogische Ausrüstung als drittes Hauptstück geltend. Leider ist dies bis gegen das Ende des 19. Jahrhunderts in weiteren Kreisen ganz übersehen worden, eben deshalb, weil man das Augenmerk zu einseitig auf die beiden ersten Forderungen gerichtet hielt und die Anregungen des Philosophen Joh. Fr. Herbart übersah, der gegen den herrschenden Hegelianismus in Preußen nicht aufkommen konnte.

Nun aber ist die schlimmste Zeit überwunden. Die Wahrheit, daß drei Stücke als wesentlich zur Ausbildung der Erzieher gehören, dringt in immer weitere Kreise: Natürliche Anlage; reiches Wissen; sicheres Können.

1. Sehen wir uns diese drei Stücke etwas näher an. Zu dem ersten sei bemerkt, daß sie als etwas Gegebenes uns entgegen tritt. Dieses bildet gleichsam das Fundament des ganzen Baues. Wo es fehlt, ist nichts zu hoffen, so lange wir den Nürnberger Trichter noch suchen müssen. Aber so trostlos ist die Sache doch nicht. Schwache natürliche Anlagen können entwickelt und gekräftigt werden, vor allem die, welche auf die Erziehung gerichtet sind. Gar mancher, der anfangs der Jugend kühl bis ans Herz hinan und steif und unbeholfen gegenüberstand, wurde im Umgang mit ihr erwärmt und lebendig. Allerdings werden dabei immer große Unterschiede hervortreten, nicht sowohl der intellektuellen, als vielmehr der gemütlichen Erfassung der erzieherischen Aufgaben. Die wünschenswerteste Beigabe für den Erzieher bleibt immer ein reiches Gemüt. Denn der Erzieher muß etwas zuzusetzen haben in der Kleinarbeit des Tages, die vielerlei Enttäuschungen mit sich führt. Er bedarf dazu einer großen Ruhe, die aus der inneren Harmonie entspringt, die mit einer intensiven geistigen Klarheit und Stetigkeit verknüpft ist.

Wie gelangt der Erzieher zu dieser geistigen Verfassung auf Grund seiner natürlichen Anlage? Diese seelische Gesamtlage ist der Urquell des Einflusses, den der Erzieher auf die Kindesseele auszuüben vermag. Nichts empfindet das Kind schärfer und verhängnisvoller als den Mangel an Liebe. Es hat dafür ein überaus feines Gefühl, ob ihm etwas aus der Seele des Lehrers entgegenstrebt, ob der Erwachsene sich in die seelischen Zustände der Jugend hineinzuversetzen und mit ihr zu fühlen vermag. Das ist der Triumph des Erziehers, wenn er die Seelen der heranwachsenden Jugend an sich zu fesseln weiß; wenn seine Liebe, die etwas von der Schöpferkraft der Sonne in sich trägt, die allmähliche Entfaltung des größten Schöpfungswunders, der Menschenknospe, herbeiführt.

Auf die Entwicklung der erzieherischen Anlagen, die der einzelne zu seiner Arbeit mitbringt, muß also der Nachdruck gelegt werden. Hiervon hängt der erzieherische Erfolg ab.

Welche Mittel stehen nun hierin der Universität zu Gebote? Bis jetzt zumeist nur eines, und dies in sehr lückenhafter Weise. Es besteht in der Lehre, die durch die Vorlesungen gegeben wird. Dieses Mittel ist gewiß nicht zu unterschätzen, weil es die Einsicht in die pädagogischen und didaktischen Theorien vermittelt, aber es ist durchaus verkehrt, von ihm alles zu erwarten, wie dies bisher vielfach geschehen ist und noch geschieht. Denn für die tiefere Auffassung der Theorie fehlen sehr häufig die Apperzeptionen in den Köpfen der Hörer. Weil ihnen eigene Erfahrung abgeht — die Erinnerungen an die eigene Jugendzeit sind zu einseitig und häufig auch zu schwach entwickelt — so wissen sie der vorgetragenen Theorie ein tieferes Interesse nicht abzugewinnen. Innerhalb des juristischen Studiums tritt diese Erscheinung ja noch greifbarer zutage.

Dieses Interesse kann erst dann recht erstarken, wenn zur Theorie die Praxis tritt, wenn mit der Lehre sich die Uebung, die das Können vermittelt, verbindet.

2. Fragen wir zunächst, was die Theorie zu leisten hat, welche Vorlesungen sie in sich faßt. Die wissenschaftliche Pädagogik an unseren Universitäten ist bekanntlich eine philosophische Disziplin. So selbständig sie an sich ist, weil ihr ein eigenes, scharf umgrenztes Forschungsgebiet zukommt, so hat sie doch sehr enge Zusammenhänge mit der Philosophie. Der denkende Erzieher hat sich die Frage vorzulegen, welches Ziel er seiner Tätigkeit stecken soll, wieweit sein Einfluß bei der Verwirklichung des Zieles reicht, welche Förderungen oder Hemmnisse die geistige und leibliche Natur seiner Zöglinge ihm bereiten kann. Diese Fragen führen ihn zu ethischen und psychologischen Studien; letztere stehen mit diätetischen und schulhygienischen Belehrungen in gewisser Verbindung. Die philosophischen Vorlesungen bilden für den künftigen Pädagogen die natürliche Grundlage. Sie weiten seinen Blick für die tiefsten Probleme des Menschenlebens und machen ihn empfänglich für die geistige Arbeit, die jeder in sich vollziehen muß, wenn er zu innerer Einheit und Ruhe kommen will, zu der Sicherheit des persönlichen Wesens, die, wie gesagt, die erste Bedingung für das Gelingen des Erziehungsgeschäftes ist.

So wird der künftige Pädagoge die ersten Semester neben einigen Fachkollegs mit philosophischen Studien ausfüllen, die namentlich die Geschichte der Philosophie, Ethik und Psychologie umfassen. Diese Studien können durch freie Vereinigungen unter den Studierenden besonders gefördert werden, weil der gegenseitige Austausch das in den Vorlesungen Aufgenommene erst zu wahrem Besitz umwandelt.

Die gleiche Anregung hat auch für die speziell pädagogischen Vorlesungen Bedeutung. Sie schließen sich an die philosophischen Studien an und umfassen folgende Teile: System der Pädagogik, allgemeine Didaktik und spezielle Didaktik. Diese Reihenfolge ist im Wesen der Wissenschaft begründet. Sie eröffnet den Einblick in eine in sich zusammenhängende Theorie, die die Probleme, an denen die pädagogische Welt sich abmüht, scharf herauszustellen und das selbständige pädagogische Denken in Fluß zu bringen hat.

Hierdurch sind die pädagogischen Grundlagen geschaffen, die zugleich die

rechte Aufnahme einer Vorlesung über Geschichte der Pädagogik gewährleisten können. Denn die Geschichte der Pädagogik wird erst dann lehrreich, wenn man bereits einen Maßstab besitzt, an dem man die Versuche vergangener Zeiten zu messen in der Lage ist.

3. Und nun berühren wir das dritte Stück der pädagogischen Ausbildung, das bisher an allen deutschen Universitäten außer acht gelassen wurde, Jena ausgenommen: das Pädagogische Universitäts-Seminar mit einer Uebungsschule. Hier soll durch eigene praktische Uebungen das Können vermittelt werden. Hier soll gezeigt werden, wie Theorie und Praxis zusammengehen müssen, um gute Früchte zu zeitigen. Der Weg von der Theorie zur Praxis ist ein weiter und mühsamer. Das pädagogische Universitätsseminar will den Jünger der Erziehungskunst auf diesen Weg stellen und ihm zur Gewinnung pädagogischer Selbständigkeit in Lehre und Übung verhelfen. Die Arbeit im Seminar bildet die Krone der gesamten Ausbildung. Ihr Ziel ist darauf gerichtet, in den Mitgliedern eine warme pädagogische Gesinnung zu erzeugen, die im Leben standhält; eine klare Einsicht in die Probleme der Erziehung und des Unterrichts zu begründen und zu festigen; endlich ein sicheres, erzieherisches und unterrichtliches Können anzubahnen.

Hunderte von jungen Männern, die diesen Gang durchlaufen haben, in Jena seit 1843, konnten diese Wohltaten in sich erfahren. Warum wird dieser Gang nicht für alle Universitäten eingerichtet? Er ist so einfach, so durchsichtig, so aus der Sache selbst geboren. Der Gründe sind viele. Sie liegen in den Universitäten und in den Regierungen. Erstere sind mit dem Vorurteil belastet, daß die Beschäftigung mit der Pädagogik den Studenten von seiner Fachwissenschaft abzöge. Das hohe Ziel der Vermittlung der Gelehrsamkeit herrscht so stark vor, daß die Frage nach der Brauchbarkeit und Anwendbarkeit des Gelernten dagegen ganz zurücktritt. Die Regierungen aber unterstützen dieses Vorurteil, indem sie die praktische Ausbildung von der Universität weg in die Gymnasial-Seminare verlegten. Damit wurden den preußischen Hochschulen eine wichtige Aufgabe entzogen, einen tieferen umfassenderen Einfluß auf die Erzieherpersönlichkeiten an unserer Schulen zu gewinnen. Sie suchten sie nur als Gelehrte auszubilden und überließen das Hauptstück ihrer Wirksamkeit, das erzieherische Können, mehr oder weniger dem Zufall.*)

Wir haben in der Jenaer Universität die nötigen Bestandteile der Lehrerausbildung beisammen. Das ist ein großer Vorzug. Die Aufgabe des Studenten ist es nun, die rechte Verbindung zwischen diesen Bestandteilen herzustellen. Hier-

*) Daß in der Ausbildung von Oberlehrerinnen die pädagogische Ausrüstung gänzlich fehlt, darauf sei hier besonders aufmerksam gemacht. Die jungen Mädchen durchlaufen die Studienanstalt, treten dann in die Universität, verbohren sich in gelehrte Spezialstudien und werden nach dem Oberlehrer-Examen auf die Jugend losgelassen. Kann man sich wundern, wenn schon jetzt Klagen über diese neue Kategorie des Lehrstandes laut werden wegen ihrer praktischen Minderwertigkeit trotz der Gelehrsamkeit? Wir sind warme Anhänger des Frauenstudiums mit Beziehung auf unsere höheren Schulen, wenden uns nur aufs schärfste dagegen, daß die Ausbildung der Oberlehrerinnen die Fehler wenn möglich in verstärktem Maße wiederholt, die bei der Oberlehrerbildung gemacht worden sind. Im Interesse unserer heranwachsenden Jugend müssen wir diese Warnung erheben.

bei können individuelle Verschiedenheiten mancherlei Art hervortreten. Wir lehnen es ab, einen fest umrissenen Gang dem einzelnen vorzuschreiben, weil wir die Freiheit des deutschen Studenten gegenüber der Gebundenheit, die an ausländischen Hochschulen die Regel ist, als ein wertvolles Gut festhalten. Lehrfreiheit und Lernfreiheit sind die beiden Angelpunkte der deutschen Universitäten, die ihren Ruhm begründet haben. Sie sollen bestehen bleiben. Was dem Studenten gegeben werden kann, sind Ratschläge, die zu befolgen oder abzulehnen in seiner Befugnis steht. Hinsichtlich der pädagogischen Ausrüstung ist es allerdings ratsam, den Gang zu befolgen, der sich aus der inneren Struktur der Sache ergibt: 1. Philosophie, 2. Theorie der Pädagogik, 3. Verbindung von Theorie und Praxis im pädagogischen Seminar am Schluß der Universitätszeit. Das schließt aber nicht aus, daß mancher schon in den ersten Semestern sich gedrungen fühlt, den theoretischen und praktischen Übungen des Seminars beizuwohnen, zunächst als außerordentliches Mitglied, um dann allmählich auch an den praktischen Aufgaben teilzunehmen und in sie hineinzuwachsen, sobald er den inneren Ruf dafür spürt. Eine Vernachlässigung der speziellen Fachstudien braucht daraus keineswegs zu folgen, wenn nur die zur Verfügung stehende Zeit in rechter Weise ausgekauft wird.

So soll die Universität nicht darauf verzichten, die allgemeinen, prinzipiellen Grundlagen der Erziehung und des Unterrichts zu vermitteln. Auf diesen Grundlagen mag dann das Gymnasialseminar weiter bauen, das seine Aufgabe in der Einführung der Kandidaten in die spezielle Gymnasialdidaktik zu suchen hat.

Dies ist der naturgemäße Weg. Er ist von pädagogischer, aber zugleich von nationaler Bedeutung. Denn wenn das Gymnasialseminar seiner Einrichtung nach eine Zuspitzung auf eine bestimmte Schulkategorie vornimmt, so kann leicht die Gefahr damit verbunden sein, den Blick auf das Ganze der nationalen Bildungsarbeit zu verlieren. Dieser Gefahr beugt das Pädagogische Universitätsseminar vor, weil die Zusammensetzung seiner Mitglieder eine vielseitige ist, weil hier Angehörige verschiedener Fakultäten und verschiedener Vorbildung sich treffen. Hier wird von selbst dafür gesorgt, daß der Blick nicht vorzeitig eingeengt, sondern auf das Ganze des Bildungswesens und der Bildungsarbeit immerfort gelenkt wird. Die Interessen der Volksschule, der mittleren und der höheren Schulen werden hier berücksichtigt und damit das Bewußtsein von der Einheit unseres Schulwesens und unseres Lehrstandes gestärkt. Das aber ist für die innere Stärke eines Kulturvolkes ungemein wichtig. Die Losung unseres Jahrhunderts ist: ein Volk; eine nationale Lehranstalt, die verschiedene Schulen umfaßt; ein Lehrstand. Das Pädagogische Universitätsseminar hat dieses ideale Ziel vor sich und sucht es mit den Mitteln, die ihm zu Gebote stehen, zu verwirklichen. Es rechnet dabei auf das freisteigende Interesse seiner Mitglieder, dessen Pflege im Vordergrund steht. Damit ist die Weckung der Selbsttätigkeit verbunden, die allein zur Selbständigkeit führt. Kein pädagogisches System wird hier in dogmatischer Weise überliefert, keine Rezepte zum bequemen Gebrauch weiter gegeben, sondern nur die Möglichkeit und die Gelegenheit geboten, in theoretischen Gedankenkreisen sich in logisch und pädagogisch einwandfreier Weise zu bewegen und in praktischen Übungen sich die ersten Sporen künstlerischen Könnens zu erwerben. Auf den so gelegten Grundlagen soll der einzelne dann weiter bauen, wenn er in die Lehrerbataillone

eintritt, die die 12 Millionen unserer Schulkinder zu führen haben. Es ist ohne weiteres klar, was das für die Zukunft eines Volkes bedeutet. Die Erzieher der Jugend bilden die Hauptstützen für die Sicherung dieser Zukunft. Sie übernehmen damit eine große Verantwortung ihrem Volke gegenüber. Möge jeder, der sich den Erzieherberuf erwählt, dieser Verantwortung bewußt werden und seine eigene Aus- und Durchbildung darnach gestalten. Mögen aber auch vor allem unsere Universitäten die hier vorliegende Aufgabe erkennen und in bezug auf die Ausbildung der Oberlehrer und Oberlehrerinnen sich von der herrschenden Einseitigkeit befreien. Dann wird unser höheres Schulwesen besseren Zeiten entgegengehen!

Jena. W. Rein.

II. Programmabhandlungen. 1912.

Zur schulgeschichtlichen Forschung.

Einige Programmabhandlungen des Jahres 1912 führen uns weit hinaus über das Gebiet, das sonst diese Arbeiten schulgeschichtlichen Inhalts zu behandeln pflegen. Meist finden wir in ihnen lokal- oder territorialgeschichtliche Mitteilungen, die der Erweckung oder Belebung des Interesses für Heimatsgeschichte förderlich und an sich sehr verdienstlich sein können, aber doch für die allgemeine Forschung oft nur wenig bieten. Es ist wenigstens gewöhnlich recht mühsam, dasjenige herauszufinden, was von weitergehender Bedeutung sein kann. Damit soll keineswegs diese Art der schulgeschichtlichen Forschung herabgesetzt, aber wohl der Wunsch ausgesprochen werden, man möge über allen den vielen Kleinigkeiten, die man mit heißem Bemühen zusammenträgt, nicht das große Gebiet des Geisteslebens, zu dem alles dies Beziehungen hat, aus den Augen und dem Sinne verlieren. Man sehnt sich bei dem Lesen der Darstellungen des einzelnen bisweilen nach einer zusammenfassenden Behandlung, mag sie sich auch nur auf eine Periode der Entwicklung des Schulwesens erstrecken. So bietet uns Paul Ssymank*), der bekannte Forscher auf dem Gebiete der Geschichte der Universitäten, eine solche Arbeit, in der er uns das Hochschulwesen im römischen Kaiserreich bis zum Ausgang der Antike kurz und anschaulich schildert. Man folgt gern der Erzählung von den antiken Hochschulen, unter denen im Osten die in Alexandria, Athen und Konstantinopel, im Westen die in Rom und Karthago besonderen Ruf hatten. Daneben gab es aber noch eine nicht geringe Zahl von ähnlichen Studienanstalten in Kleinasien und Syrien oder Rhetorenschulen in Gallien und Spanien. Allmählich begannen im Orient auch die Christen eigene Schulen zu errichten, die den Kämpfern für den Glauben das nötige theologische Rüstzeug liefern sollten. Die Nachrichten über die gesamten Einrichtungen und über das Amt und die Stellung der Lehrer sind spärlich und unsicher, aber doch vermag der Verfasser uns eine Vorstellung davon zu geben, wie und was die Professoren lehrten; ihr Arbeitsgebiet war recht ausgedehnt, und eine bestimmte Vorbildung wurde damals ebensowenig wie im Mittelalter von den Studenten gefordert. Daher hatten die antiken Hochschulen in mancher Hinsicht den Charakter von Gymnasien. Auch das Leben und die Art des Studierens an ihnen erinnern vielfach an die Verhältnisse auf den mittelalterlichen Universitäten, obwohl ein direkter Zusammenhang zwischen beiden kaum

*) P. Ssymank: Das Hochschulwesen im römischen Kaiserreich bis zum Ausgang der Antike. Kgl. Berger-Oberrealschule Posen. Progr.-No. 252.

zu konstatieren ist; erst die Hochschulen der Araber scheinen die Vermittelung zu bilden. Was Ssymank im allgemeinen darstellt, das findet in der Arbeit von Fritz Schemmel*) eine Ausführung an einem Beispiele, denn er behandelt im besonderen die Hochschule von Konstantinopel vom 5. bis 9. Jahrhundert. Von Konstantin begründet, hatte die Anstalt um 425 ihren Höhepunkt erreicht; von da an bestand sie in etwa demselben Umfange weiter und verlor später allmählich ihre Bedeutung. Justinian benutzte bereits das Vermögen zu anderen Zwecken. Auch von ähnlichen Schulen im oströmischen Reiche, den Katechetenschulen, den Studienanstalten z. B. in Berytus und Gaza berichtet Schemmel auf Grund eingehender Studien, von denen er ja auch in anderen Arbeiten Zeugnis abgelegt hat. Es hat ein sonderliches Interesse, in unserer Zeit von einzelnen Zuständen im byzantinischen Reiche genaueres zu hören, denn die jetzt so blühenden Spezialstudien für die Geschichte und Kultur dieses Staates und ihre Ergebnisse zu verfolgen, wird nur wenigen möglich sein. An diese beiden Arbeiten schließt sich gewissermaßen an oder ergänzt sie in einer Richtung die Untersuchung Georg Baumerts**) über die mittelalterlichen Klosterschulen und namentlich über die Pflege des Altertums in ihnen. Er will der übertriebenen Schätzung, die ihnen in dieser Beziehung angeblich zuteil wird, entgegentreten. Die zu Anfang der Arbeit gestellten Frage, woher es komme, daß die wissenschaftlichen Leistungen in diesen Anstalten so auffallend gering seien, ist wohl nicht richtig formuliert; wir dürfen doch diese Schulen nicht von dem modernen Standpunkte aus beurteilen oder Ansprüche und Forderungen an sie stellen, die der Gegenwart geläufig sind. Der Verfasser empfindet das Ungerechte in solchen Fragen selbst, schätzt aber die geistige Arbeit des Mittelalters und seinen Wert für die Neuzeit überhaupt zu gering ein; das Altertum war auch für diese Zeit nicht ganz erstorben und seine freilich etwas äußerliche Beschäftigung mit der Antike nicht unnütz und fruchtlos. Der Verfasser, dessen Untersuchung durchaus anregend ist, scheint in das Gegenteil der von ihm bekämpften Anschauung zu verfallen, er unterschätzt jedenfalls die Pflege des klassischen Altertums in den mittelalterlichen Klosterschulen und beachtet nicht den indirekten Dienst, den sie der Gegenwart geleistet haben. Sehr wertvoll ist die umfangreiche Arbeit von J. Wagner***), in der er eine vollständige Geschichte der württembergischen Gelehrtenschulen von der Mitte des 15. Jahrhunderts bis zum Anfange der Reformation gibt. Das Bild, das er entwirft, ist so vollständig gezeichnet, wie es das in großem Umfange benutzte urkundliche und gedruckte Quellenmaterial ermöglicht. Der Unterricht, der Kirchendienst der Schule, Schulpatronat und Schulfinanzen, die Verhältnisse der Lehrer und Schüler werden

*) F. Schemmel: Die Hochschule von Konstantinopel vom V. bis IX. Jahrhundert. Kgl. Wilhelms-Gymnasium Berlin. Progr.-No. 77.

**) G. Baumert: Die Entstehung der mittelalterlichen Klosterschulen und ihr Verhältnis zum klassischen Altertum. I. Teil: Bis zu Karl dem Großen einschließlich. Oberrealschule Delitzsch. Progr.-No. 369.

***) J. Wagner: Die Gelehrtenschulen im Gebiet des heutigen Württemberg von der Mitte des 15. Jahrhunderts bis zum Anfang der Reformation. Gymnasium Ludwigsburg,. Progr.-No. 835.

geschildert. Hier erhalten wir einen wirklich wertvollen Beitrag zur Geschichte der deutschen Bildung; auf räumlich beschränktem Gebiete wird im einzelnen das nachgewiesen, was sonst wohl im allgemeinen bekannt ist, und es ist das besondere Verdienst des Verfassers, uns dies an bestimmten Beispielen zu zeigen.

Von diesen allgemeinen Abhandlungen wenden wir uns zu den Arbeiten für die Geschichte einzelner Schulen. R. Köhler*) gibt eine kurze Geschichte des Karlsgymnasiums in Bernburg von den ersten Anfängen bis zum Jahre 1842 und will dabei die Entwicklung einer lateinischen Stadtschule zu einem humanistischen Gymnasium an einem Beispiele vorführen. Allgemeine Mitteilungen über das Schulwesen des Mittelalters leiten die Arbeit ein, von einer Bernburger Schule weiß man aus dieser Zeit kaum etwas. Eine Lateinschule ist etwa 1536 in der Stadt entstanden, die dann wie andere deutsche Lehranstalten mancherlei böse Geschicke durchgemacht hat. Erst im 18. Jahrhundert bietet ihre Geschichte etwas Besonderes durch Reformen und Neuerungen und dann durch die bekannten philanthropinischen Versuche von 1779 an. Es sind ganz interessante Mitteilungen, die wir hier erhalten. Urkundliches Material besonders auf Grund einer alten Schulchronik bringt K. Tavernier**) für das alte Gymnasium in Neustadt a. Hdt. namentlich aus der Zeit seiner Gründung (1578) und aus dem 17. und 18. Jahrhundert; dabei wird der Blick stets auf die Geschichte des Landes und die allgemeinen Vorgänge gerichtet, so daß man sich ein Bild von der Entwicklung der Pfälzer Schule machen kann. Noch gründlicher und ausführlicher ist, was Greiner***) für die Ulmer Gelehrtenschule besonders aus den Schulordnungen, Lektionsplänen und Gutachten bietet. Es hat den Anschein, als ob der Verfasser diese Schriftstücke, von denen ein Teil als Quellenmaterial abgedruckt wird, ein wenig zu hoch bewertet; es ist bekannt, daß die in ihnen enthaltenen Anordnungen und Bestimmungen nicht immer ausgeführt und in die Tat umgesetzt worden sind. In der Darstellung werden das Ergebnis der Reformationsperiode mit ihren Mängeln, die damaligen und späteren Zustände, das Gymnasium und die daraus entstehende Akademie behandelt. Die Mitteilungen über die letztere sind besonders wertvoll, da diese Art von Schulanstalten noch nicht genügend behandelt ist. Recht ausführlich und beachtenswert ist auch, was K. Hamp†) über die humanistischen Lehranstalten Eichstädts von der Gründung der Domschule in ältester Zeit an bis zur Säkularisation berichtet. Man liest bei ihm recht gerne von den Schicksalen der Schule und namentlich von den Zuständen im Jesuitengymnasium (1614—1773); auf die Darstellung des Unterrichtsbetriebes geht der Verfasser, soweit es möglich ist, ein und lehrt uns den Lehrstoff und Unterrichtsplan kennen. Hervorzuheben sind die Nachrichten über die Theateraufführungen.

*) R. Köhler: Die Entwicklung der Bernburger Stadtschule zum Herzoglichen Karlsgymnasium. Bernburg. Progr.-No. 986.

**) K. Tavernier: Urkundliche Beiträge zur Geschichte des „Casimirians", des alten Neustadter Gymnasiums (1578—1797). I. Teil. Gymnasium Neustadt a. Hdt.

***) Greiner: Die Ulmer Gelehrtenschule zu Beginn des 17. Jahrhunderts und das akademische Gymnasium. Kgl. Gymnasium Ulm. Progr.-No. 843.

†) K. Hamp: Eichstädts humanistische Lehranstalten bis zur Säkularisation. Kgl. Humanist. Gymnasium Eichstädt.

führungen, die von 1614 an stattfanden. Die Angaben über die persönlichen Verhältnisse der Lehrer treten im Vergleich mit anderen Schulgeschichten zurück, und das kann auch als ein Vorzug der Arbeit gelten. Vornehmlich Schriftstücke allerlei Art aus der Zeit von etwa 1690 bis 1738 sind es, die Buchhold*) zur Geschichte der Lateinschule in Offenbach veröffentlicht. Es findet sich wenig darunter, das weiteres Interesse beanspruchen kann. Recht beachtenswert erscheint zum großen Teil das, was M. Seibel**) über den Unterricht im Gymnasium in Passau aus der Zeit von ungefähr 1787 bis 1812 mitteilt. Gerade der innere Betrieb kommt zur Darstellung, wie er in den Lehrplänen, den gedruckten Katalogen und Jahresberichten vorgeführt wird; auch die Lehr- und Schulbücher werden genau beschrieben, und wir erkennen, daß in jener Zeit in Süddeutschland in vielen Gegenständen dieselben Bücher im Gebrauch waren, wie im Norden. Wie die altstädtische Pfarrschule in Königsberg i. Pr. 1811 in ein städtisches Gymnasium umgewandelt wurde, erzählt G. Lejeune Dirichlet***) in einer Rede, der Anmerkungen und Zusätze beigefügt worden sind. Wir werden damit in die Zeit der großen inneren Reform Preußens geführt, in der gerade Königsberg bedeutende Fortschritte in seiner Verwaltung machte. In Regensburg wurde 1813 eine Realschule gegründet für die Jugend, „die entweder eine höhere bürgerliche Bildung sich aneignen oder zu Staatsämtern befähigen wollte, die einen auf die alten Sprachen gegründeten Gelehrtenunterricht nicht geradezu voraussetzen". Die Geschichte dieser Anstalt, die später höhere Bürgerschule, Kreis-Landwirtschafts- und Gewerbeschule, Kreisrealschule war und heute Oberrealschule ist, stellt J. Meier†) recht gut und lehrreich dar. Die Gründung der Luisenstädtischen höheren Stadtschule in Berlin im Jahre 1836 und ihren allmählichen Ausbau zum Realgymnasium behandelt A. G. Meyer††), indem er besonders auch die Ausgestaltung des Unterrichts in den verschiedenen Lehrplänen für die Realanstalten schildert; so ist seine Arbeit ein Beitrag zur Geschichte dieser Schulgattung. Nachrichten über die Lehrer, die von 1886 bis 1911 an dem Dorotheenstädtischen Realgymnasium in Berlin tätig waren, sowie über die dortigen Abiturienten von 1860 bis 1911 hat M. Schaefer†††) zusammengestellt. Eine Geschichte des K. Luitpold-Gymnasiums in München in dem ersten Vierteljahrhundert seines Bestehens (von 1887) veröffentlicht J. Egenolff*†). Höchst interessant ist

*) Buchhold: Zur Geschichte der Offenbacher Lateinschule. Gymnasium Offenbach a. M. Progr.-No. 930.

**) M. Seibel: Neue Beiträge zur Geschichte des Gymnasiums in Passau. Humanistisches Gymnasium Passau.

***) G. Lejeune Dirichlet: Die Umwandlung der altstädtischen Pfarrschule in ein Stadtgymnasium. Altstädt. Gymn. Königsberg i. Pr., Progr.-No. 9.

†) J. Meier: Gesichichte der K. Kreis-Oberrealschule Regensburg. Oberrealschule Regensburg.

††) A. G. Meyer: Zur Geschichte des Luisenstädtischen Realgymnasiums 1836 bis 1911. Luisenst. Realgymnasium Berlin. Progr.-No. 116.

†††) M. Schaefer: Statistische Mitteilungen zur Geschichte des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums in den Jahren 1886—1911. Dorotheenst. Realgymnasium Berlin. Progr.-No. 111.

*†) J. Egenolff: Das K. Luitpold-Gymnasium 1887—1912 nebst einer Geschichte des Anstaltsgebäudes.

die Beschreibung der eigenartigen Deckengemälde im Treppenhause und in der Aula des neuen Gymnasiums; es sind aus dem 17. Jahrhundert stammende, auf Holz gemalte, große Allegorien, die man dort angebracht hat. Eine ausführliche Geschichte des Anstaltsgebäudes kann besonders lokales Interesse beanspruchen.

Die Lehrer und Abiturienten von Putbus aus den Jahren 1836—1911 hat V. Loebe*) in einem Verzeichnisse zusammengestellt, K. Thiede**) gibt ein solches von den Abhandlungen, die in den Programmen des Gymnasiums zu Nordhausen erschienen sind; er geht bis auf das Jahr 1672 zurück. Einen Bericht über das im Sommer 1911 gefeierte 350 jährige Jubiläum des Gymnasiums zu Greifswald veröffentlicht E. Gerhardt***); aus ihm ist besonders die inhaltsreiche Festrede des Direktors Dr. Wegener hervorzuheben. Schmitthenner†) gibt eine Zusammenstellung der in der Gymnasialbibliothek zu Hadamar vorhandenen Bücher, die vor 1560 gedruckt sind, und daneben eine kurze Geschichte der Büchersammlung, die auch aus der alten Jesuitenbibliothek manche Werke erhalten hat.

Wieder auf ein allgemein interessantes und bedeutendes Gebiet der Geschichte der Pädagogik führt uns die Arbeit von P. Quellmalz††), der auf Grund sorgfältiger Studien den berühmten Goldberger Rektor V. F. Trotzendorf behandelt. Er gibt zunächst Rechenschaft von den Quellen, die er benutzt hat, und es geht daraus hervor, daß er wohl alles herangezogen hat, was für jetzt zugänglich ist. Alsdann stellt er den Lebenslauf des verdienten Mannes so dar, daß man seine Erzählung gerne liest, und schildert das Unterrichtsziel, die Grundsätze der Erziehung und die Lehrtätigkeit Trotzendorfs. Hier scheinen an einzelnen Stellen noch Ergänzungen möglich zu sein, und die Abhängigkeit des Pädagogen von Zeitströmungen und Geistesrichtungen kann vielleicht noch schärfer hervorgehoben werden. Im ganzen aber ist die Arbeit, in der zum Schlusse Urteile über Trotzendorf und einige Nachrichten über die weiteren Schicksale der Goldberger Schule mitgeteilt werden, höchst dankenswert und mit Freude zu begrüßen. Trotz mancher Arbeiten über den Schulmann fehlte es an einer zusammenfassenden, sorgfältigen Darstellung seines Lebens und seiner Persönlichkeit. Die Tätigkeit einzelner bedeutender Schulmänner vergangener Zeiten sollte in Programmabhandlungen häufiger behandelt werden, als es bisher geschieht. Es ist das ein Thema, das auch für ein größeres Publikum von Interesse sein kann; und ein wenig kann man wohl bei unsern Programmen auch auf die Eltern der Schüler und diese selbst Rücksicht nehmen.

Greifenberg in Pommern. Martin Wehrmann.

*) V. Loebe: Lehrer und Abiturienten des Königl. Pädagogiums zu Putbus. Putbus, Progr.-No. 207.

**) K. Thiede: Verzeichnis der wissenschaftlichen Programm-Abhandlungen des Gymnasiums zu Nordhausen. Gymnasium Nordhausen. Progr.-No. 347.

***) Gerhardt: Bericht über die Feier des 350 jährigen Jubiläums des Gymnasiums zu Greifswald. Greifswald. Progr.-No. 202.

†) Schmitthenner: Zur Geschichte der Gymnasialbibliothek. Hadamar, Prog.-No. 544.

††) P. Quellmalz: Valentin Friedland Trotzendorf. Realgymnasium Reichenbach i. V. Progr.-No. 794.

Zum deutschen Unterricht.

Wolff, Walter, Wie denkt Goethe über Erziehung und lassen sich seine pädagogischen Ansichten aus allgemeineren Anschauungen ableiten? Ohligs-Walder Realgymnasium mit Realschule zu Ohligs. Progr.-No. 690.

Wäre es nicht richtiger, mindestens deutlicher gewesen, die Überschrift so zu fassen: Wie denkt Goethe über Erziehung, und wie lassen sich usw.? Sonst könnte man glauben, die zweite Frage solle mit „lassen sich" beginnen, aber daß Goethes Erziehungsideal mit seiner Lebens- und Weltanschauung im engsten Zusammenhange stehen muß, ist ja doch selbstverständlich. Verfasser hat denn auch die pädagogischen Ansichten Goethes aus seinen philosophischen, religiösen, naturwissenschaftlichen Anschauungen, auch aus seiner Stellung zum klassischen Altertum, lückenlos hergeleitet. Vorher erörtert er in ansprechender und gemeinverständlicher Weise, ohne sich in Einzelheiten zu verlieren oder gar den weitschichtigen Stoff irgendwie erschöpfen zu wollen, die Grundgedanken von Goethes Pädagogik: Berücksichtigung der natürlichen Entwicklung — Individuelle Erziehung — Harmonische Ausbildung. Für ein Verzeichnis der schon vorhandenen Literatur über diesen Gegenstand (z. B. Schöps, Programmabhandlung, Pforta 1906) wäre gewiß mancher Leser dankbar gewesen, auch für genauere Quellenangabe bei den Belegen.

Stahl, Ludwig, Schillers Malteser. Literarische Studie. Realgymnasium Malchin in Mecklenburg. Progr.-No. 960.

Von der Grundlage aus, die — hauptsächlich — Kettners Veröffentlichungen geliefert haben, bespricht Stahl kurz und übersichtlich Schillers Entwürfe und Geschichte des Malteserplans, seine Malteser nach ihren Quellen, den Inhalt seines Plans nach dem dritten Entwurf, Charakteristik und Komposition. Den Beschluß bildet ein Vergleich von Bulthaupts Maltesern mit Schillers Entwurfe.

Tischner, Friedrich. Schiller und die Anfänge der französischen Romantik. Oberrealschule Hanau. Progr.-No. 582.

Eine nach meinem bescheidenen Dafürhalten ausgezeichnete, gründliche und geistvolle Untersuchung, die den reichen Stoff in streng wissenschaftlicher Form darbietet. Sie zeigt den gewaltigen, durch Übersetzungen, Nachbildungen und Entlehnungen bekundeten Einfluß, den Schillers Schöpfungen, hauptsächlich in den ersten drei Jahrzehnten nach seinem Tode, auf die französische Literatur geübt haben, und weist gleichzeitig auf die Schranken hin, die sich dem vollen Verständnis Schillers trotz alledem bei unseren romanischen Nachbarn entgegenstellten.

Heusermann, Emil, Normen für die Lektüre der Schillerschen Dramen. Progymnasium Goldberg i. Schl. Progr.-No. 271.

Im Unterschiede z. B. von Goethe und Shakespeare leistet Schiller auf die restlose, gewissermaßen plastische Darstellung der Wirklichkeit Verzicht und schafft statt dessen Typen, stilisierte oder, was hier auf dasselbe hinauskommt, idealisierte Gestalten, die aus dem Individuellen und Stofflichen bloß reliefartig

hervortreten, und die sich um so leichter erfassen und zerlegen lassen, je stärker der Rhythmus des Typischen und Allgemeinen aus ihnen herausklingt. Der Vortrag in der Schule und auf der Bühne kann der Eigenart dieser Gestaltungsweise nur dadurch gerecht werden, daß er von allen naturalistischen, hier durchaus stilwidrigen Zutaten und Färbungen absieht. Verfasser zeigt in seiner kurzen, aber außerordentlich lichtvollen und lehrreichen Darstellung, wie Schiller diesen seinen Stil in immer erneutem, kraftvollem Ringen mit der trüben Wirklichkeit des Stoffes mit Bewußtsein entwickelt und vervollkommnet hat.

Levinstein, Kurt, Ernst Moritz Arndts „Fragmente über Menschenbildung" und Rousseaus „Emile". Königl. Französisches Gymnasium Berlin. Progr.-No. 64.

In der Einleitung würdigt der Verfasser die Arbeiten, die über die pädagogischen Schriften Arndts, insbesondere seine „Fragmente", bisher erschienen sind, und stellt sich sodann die Aufgabe, das Verhältnis Arndts zu Rousseau erschöpfender darzustellen, als das in der verdienstlichen Doktordissertation von Geißler „Die pädagogischen Anschauungen E. M. Arndts im Zusammenhange mit seiner Zeit" (abgedruckt im Pädagogischen Archiv 1905) geschehen sei. Die Abschnitte, in denen die Fragmente und Rousseaus Emil miteinander verglichen werden, sind betitelt: 1. Grundgedanken. 2. Ausführung und Einteilung des Stoffes. 3. Der Zögling und seine Umgebung. 4. Ausbildung des Körpers. 5. Unterricht. 6. Charakterbildung. 7. Disziplin. 8. Weibliche Erziehung. Zum Schluß wird die persönliche Eigenart der beiden Verfasser verglichen. Ergebnis des Ganzen: „Arndt ist dem Franzosen nicht als äußerlicher Nachahmer gefolgt. —— Er hat nirgends seine persönliche Eigenart ihm gegenüber verleugnet." — Levinsteins Abhandlung bildet die Einleitung und das erste Kapitel eines Buches über Arndts Erziehungslehre, das mittlerweile im Weidmannschen Verlage erschienen ist. Man wird erst aus diesem Buche ein abschließendes Urteil über Arndts Pädagogik gewinnen können. Beachtung verdient sie sicherlich.

Leisering, Konrad, Studien zur Schicksalstragödie. Erster Teil. Königstädtische Oberrealschule Berlin. Progr.-No. 158.

Die Untersuchungen von Minor, Rosikat, Bellermann und anderen haben nach der Meinung des Verfassers keine feste, allgemein anerkannte Bestimmung des schwierigen Begriffes Schicksalstragödie erbracht, weil sie sämtlich von abstrakten, metaphysischen oder ästhetischen Voraussetzungen ausgegangen sind, statt umgekehrt im Wege der Induktion die wesentlichen Merkmale des strittigen Begriffs aus Dramen abzuleiten, die bisher immer als echte Schicksalstragödien gegolten haben. Das sind vor allem der 24. Februar von Z. Werner sowie der 29. Februar und die Schuld von Müllner. Leisering gewinnt aus einer eingehenden Betrachtung der Handlung in diesen drei Dramen die notwendigen Kriterien des fraglichen Begriffs und legt dann im zweiten Teile der Arbeit den gefundenen Maßstab an die griechische Tragödie an. Darnach sind die „Orakeldramen" von Sophokles (König Ödipus, Ödipus auf Kolonos, die Trachinierinnen, Philoktet) und Äschylos (der gefesselte Prometheus, Choephoren) als mehr oder weniger „reine" Schicksalstragödien zu bezeichnen. Die Fortsetzung der Arbeit wird die übrigen griechischen Tragödien und Schiller, Grillparzer, Shakespeare behandeln. — Wenn nun aber je-

mand bestreitet, daß die „echte" Schicksalstragödie genau so aussehen muß wie bei Zacharias Werner und Adolf Müllner?

Orth, Ferdinand, Zum Gedächtnisse Heinrich von Kleists. Königl. Preußisches Hennebergisches Gymnasium Schleusingen. Progr.-No. 353.

Der kurze, aber inhaltsreiche und anziehende Vortrag, der bei der hundertsten Wiederkehr von Kleists Todestage gehalten worden ist, zeichnet unter Bezugnahme auf Kleists Briefe ein Lebensbild des unglücklichen Dichters und schildert ihn sodann als deutschen Patrioten.

Schulze, Berthold, Kleists „Penthesilea" oder von der lebendigen Form der Dichtung. Schillergymnasium Groß-Lichterfelde. Progr.-No. 89.

Was man den „Inhalt" einer Dichtung zu nennen pflegt, ist im Grunde weiter nichts als Form, Gleichnis, Symbol für ein inneres Erleben des Dichters, also für den eigentlichen Inhalt: „und alle Form echter Kunst ist lebendig, eigenlebig, heiße sie nun ‚Inhalt der Dichtung' oder Rhythmus oder Sprache oder Bildgebung". Schulze sieht wie Sp. Wukadinowić (Kleist-Studien, 1904) in dem verzweifelten Ringen um die Guiskardtragödie jenes Erlebnis, das sich in der „Penthesilea" widerspiegelt, und sucht für diese Ansicht neue Stützen zu gewinnen. Er findet sie in dem Hinweise auf die schon früher von ihm gewonnene Erkenntnis (Zeitschrift f. d. dtsch. Unterr. 24, 318 ff.), wonach „im Geiste des Dichters oft schon vor der Empfängnis seiner Dichtung gewisse Gesichte oder Bildvorstellungen wohnen, die bei dem Akte der Vermählung des inneren zugrunde liegenden Erlebens mit dem versinnbildlichenden Gegenstande zum Eigenleben erwachen und nun, losgelöst, mit ihrem eigenen Leben lebenanregend weiterzeugen". In der „Penthesilea" lassen sich sechs solcher uranfänglichen (primären) Bilder neben solchen sekundärer, mehr zufälliger Entstehung nachweisen, die aus der Guiskardperiode „ihr Eigenleben in das Penthesileadrama hinüberverpflanzt und auf diesem Nährboden mächtig entfaltet haben". — Ob diese wieder und wieder leitmotivartig anklingenden Bilder nun gerade aus jener Periode herstammen müssen, mag dahingestellt bleiben, man wird aber zugeben, daß die ganze Untersuchung höchst anregend und lehrreich ist und tiefe Einblicke in das Werden dichterischer Kunstwerke gewährt.

Wiegand, Th., Heinrich Heine und Alfred de Musset. Beiträge zur vergleichenden Charakteristik beider Dichter. Realschule Werdau. Progr.-No. 827.

Gestützt auf gründliche Studien und unter Benutzung der reichhaltigen Literatur über diesen Gegenstand, bespricht Verfasser die gesellschaftlichen und literarischen Beziehungen zwischen den beiden Dichtern und die Ähnlichkeiten, die sich in der Charakteranlage und im Lebensgange zeigen. Das Gesamturteil über beide hält meines Erachtens die richtige Mitte zwischen würdeloser Verhimmelung und pharisäischer Härte.

Mahnke, Dietrich, Leibniz als Gegner der Gelehrteneinseitigkeit. Königl. Gymnasium Stade. Progr.-No. 438.

Umfangreiche, quellenmäßige Untersuchung, die den reichen Stoff in eindringender Weise und in abgerundeter, anschaulicher Darstellung verarbeitet

und ein ungemein lehrreiches Bild von der vielseitigen, man möchte fast sagen, allseitigen geistigen Tätigkeit des deutschen Aristoteles bietet. Unter anderem wird die bisher bloß handschriftlich, d. h. in einem eigenhändigen Konzept von Leibniz vorhandene Abhandlung: *Spongia exprobrationum seu quod nullum doctrinae verae genus sit contemnendum* zum erstenmal (buchstabengetreu) abgedruckt, erklärt und verdeutscht. Mahnke macht auf die Übelstände aufmerksam, die sich selbst für einen Leibniz aus dieser Vielgeschäftigkeit ergeben haben, hält aber die Nachteile, die aus dem Spezialistentum und der „Fabrikkultur" der Gegenwart erwachsen, für weit bedenklicher. Und wenn er im Schlußkapitel den Ruf ertönen läßt: „Zurück zu Leibniz und zu seiner Universalität!" — so wendet er sich damit nicht bloß an die Universitätslehrer, sondern auch an die der höheren Lehranstalten. Das kann natürlich bloß so gemeint sein, daß der Lehrer Teilnahme und einiges Verständnis für alle Gebiete der geisteswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Erkenntnis wecken soll, wenn er in seinem Fachunterricht Zeit und Gelegenheit dazu findet. Die Hauptsache wäre aber wohl, daß er selbst von der Arbeitsweise und den Zielen der einzelnen Erkenntnisgebiete das Nötigste weiß. Dafür hätte in erster Reihe der Universitätsunterricht zu sorgen, etwa durch eigens dazu bestimmte Vorlesungen.

Biese, Alfred, Die Lebensbejahung in der neueren deutschen Dichtung. Königl. Gymnasium Neuwied. Progr.-No. 641.

Der rühmlichst bekannte Verfasser der neuesten, bereits weitverbreiteten deutschen Literaturgeschichte entwickelt hier zunächst, was unter Lebensbejahung und Lebensverneinung zu verstehen ist, und durchmustert sodann von diesem Gesichtspunkte aus eine reiche Fülle von literarischen Erscheinungen der neueren und neuesten Zeit. Die kurze, bündige Darstellung soll dem zusammenfassenden Unterrichte in Oberprima dienen, aber es braucht kaum gesagt zu werden, daß sie darüber hinaus für jeden Gebildeten förderlich und genußreich ist.

Reinecke, Wilhelm, Gedanken über Poesie in deutschen Lesebüchern. Fürstl. Stolbergsches Gymnasium Wernigerode. Progr.-No. 356.

Entsprechen die Gedichte, die in den bekanntesten deutschen Lesebüchern für die Unter- und Mittelstufe (Liermann, Hopf und Paulsiek, Muff, Lehmann, Evers und Walz, Scheel, Lorenz) geboten werden, alle der berechtigten Forderung, daß sich in ihnen künstlerische Form mit einem bedeutsamen Inhalt zu schöner Gesamtwirkung vereinigt? Und zweitens: Nehmen sie alle auf die Verständnisfähigkeit der betreffenden Altersstufen gebührende Rücksicht? Die verneinende Antwort wird durch Beispiele begründet, Ersatz durch Besseres vorgeschlagen. — „Gefühl ist alles", und man wird in diesem oder jenem Punkte anderer Meinung sein, aber anderseits nicht umhin können, die hier gegebenen Anregungen, die sich von ästhetischer Überschwenglichkeit durchaus freihalten, als beachtenswert zu bezeichnen. Jedenfalls sind sie geeignet, dem einzelnen Lehrer und vor allem auch den Fachausschüssen, die den „Kanon" der zu behandelnden Gedichte für die einzelnen Klassen festsetzen, das ästhetische Gewissen zu schärfen.

Eskuche, Gustav, Der junge Taugenichts von Herondas (250 v. Chr.), verdeutscht. Stadtgymnasium Stettin. Progr.-No. 213.

Eine treffliche, höchst ergötzliche Probe aus des Verfassers Buche: „Hellenisches Lachen. Lustige Lieder und Geschichten, ausgewählt und verdeutscht."

Altenburg, Otto, Pommersche Volkstypen in der Dichtung. Ebendort.

Die Abhandlung untersucht, „welche eigentümlichen, aber im großen und ganzen doch sich gleichbleibenden Züge die Dichtung den Pommern verliehen hat, welche typischen Eigenschaften sie den pommerschen Bauern, den Städtern und Kaufleuten, den Seeleuten und den Pommern überhaupt beizulegen liebt". Dabei drängt sich ja freilich, wie bei allen Untersuchungen dieser Art, die Frage auf: Sind die hier aus den Dichtungen von W. Meinhold, P. Heyse, H. Kruse, F. Spielhagen, H. Hoffmann und anderen zusammengetragenen Charakterzüge wirklich bloß für den pommerschen Bauer, Seemann usw. und nicht vielmehr — vielfach — für den deutschen, mindestens den norddeutschen Berufsgenossen überhaupt typisch? Sei dem, wie ihm wolle, die Arbeit liefert jedenfalls einen Beitrag zur Geschichte der pommerschen Literatur. Auf den Wert, den solche Sonderdarstellungen für die allgemeine deutsche Literaturgeschichte haben, ist ja schon oft von berufener Seite hingewiesen worden.

Eilers, Konrad, Zur philosophischen Bildung auf der höheren Schule. Gymnasium und Realgymnasium Rostock. Progr.-No. 953.

Aus dem farblosen Titel kann niemand erraten, welch reichen Inhalt diese meines Erachtens höchst wertvolle Programmschrift in sich birgt. Wenn man diesen Inhalt — wenigstens in seinem Kerne, *a potiori* — durch den Titel bezeichnen wollte, müßte er etwa lauten: Der philosophische Gehalt der einzelnen Lehrfächer. Oder: Welchen Gewinn werfen die einzelnen Lehrfächer für die philosophische Bildung (philos. Propaed.) ab? Denn gerade diese wichtige Frage wird hier nach der theoretischen und praktischen Seite hin so gründlich und überzeugend behandelt wie wohl noch niemals vorher. Hier zeigt sich auch der einzig gangbare Weg, wie die Jugend zu jener „Universalität" angeleitet und erzogen werden kann, die Mahnke (s. oben) gefordert hatte, zu jener Fähigkeit, von einer Disziplin in die andere zu blicken (Lessing), wenigstens dazu, in allen diesen Disziplinen, in ihren Voraussetzungen, Methoden und Zielen, das Gemeinsame, den philosophischen Untergrund, zu erkennen. Eilers fordert, wie schon viele vor ihm, gelegentliche philosophische Belehrungen in allen Unterrichtsfächern, für die Prima aber besondere Lehrstunden, die den vielseitigen, ungeordneten philosophischen Stoff in einheitlichen, systematischen Zusammenhang bringen. Der Anhang gibt eine „Analytische Tabelle des Selbstbewußtseins", die sich durch Genauigkeit und Übersichtlichkeit auszeichnet. Die Arbeit, von der ich mit Rücksicht auf den verfügbaren Raum eben nur das Wichtigste mitteilen konnte, verdient es, durch den Buchhandel allgemeiner bekannt zu werden. Die längeren Exkurse über die Geschichtlichkeit Jesu und wider den Monismus, so bezeichnend sie auch für die Auffassung und die Darstellungsweise des Verfassers sind, möchte ich allerdings aus ästhetischen Gründen in den Anhang verwiesen sehen. Dort, wo sie jetzt stehen, verstoßen sie nach meinem Gefühl gegen die sonst erkennbare Einheitlichkeit und Geschlossenheit der Anordnung.

Kaminski, W., Zur philosophischen Propädeutik innerhalb des deutschen Unterrichts. Bromberg, Oberrealschule i. E. Progr.-No. 249.

Verfasser, der die philosophische Propädeutik so wenig wie Eilers (s. oben) und die meisten Neueren auf Unterweisungen in der formalen Logik und der Psychologie beschränkt sehen will, entwickelt, genauer: er skizziert seine Ansichten in drei kurzen Abschnitten: I. Stellung der philosophischen Propädeutik im deutschen Unterricht. Schiller und Kant. II. Aus der Erkenntnislehre. III. Das Gemeinsame in Kants und Schillers Ethik. Seine Darlegungen gipfeln in dem Vorschlage, Schillers Gedankenwelt in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen und zur Erläuterung Kants „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten", wenigstens das erste Kapitel, vielleicht auch die Prolegomena heranzuziehen, für die Erkenntnislehre besser Hume: Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand, deutsch von Raoul Richter. Daß man die Jugend auch auf diesem Wege in die Philosophie einführen kann, wird niemand bestreiten wollen.

Seidel, Heinrich, Der deutsche Aufsatz in der Reifeprüfung. (Schuljahr 1910/11.) Königl. Gymnasium Johanneum Groß Strehlitz O.-S. Progr.-No. 273.

Eine Ergänzung und Weiterführung zu dem verdienstvollen Buche des Verfassers (Weidmannsche Buchhandlung 1912), das denselben Gegenstand für das Jahrzehnt von Ostern 1901 bis Ostern 1910 behandelt und von mir an anderer Stelle angezeigt worden ist. Die 944 Prüfungsaufgaben, die im Schuljahre 1910/11 an 531 höheren Lehranstalten in Preußen (331 Gymnasien, 120 Realgymnasien, 80 Oberrealschulen) gestellt worden sind, werden hier wie dort nach dem Stoffgebiet in zehn Klassen eingeteilt. Verfasser hat dann diese zehn Abteilungen auf drei Gruppen zurückgeführt, eine allgemeine oder philosophische, eine geschichtliche und eine literarische, und dabei, wie schon früher für den größeren Zeitraum, festgestellt, daß auf die literarische Gruppe nicht unerheblich mehr Themen fallen (484) als auf die beiden anderen zusammen (460): „Das ist ein ungesunder Zustand, dem alsbald zugunsten der allgemeinen und geschichtlichen Themen ein Ende zu machen sein wird." In der vorausgehenden zehnjährigen Periode war übrigens das Mißverhältnis noch ärger, denn hier standen nach Seidels Berechnung 4169 literarische Themen 3026 anderen gegenüber.

Bednara, Ernst, Verszwang und Reimzwang. 2. Teil (Reimzwang). Königl. kath. Gymnasium Leobschütz. Progr.-No. 281.

Der erste Teil dieser anziehenden und lehrreichen Untersuchung, die für die Erklärung des dichterischen Ausdrucks wertvolle, vielfach neue Handhaben bietet, ist seinerzeit von mir in dieser Monatschrift angezeigt worden. In dem hier vorliegenden zweiten Teile gelangt der Verfasser, gestützt auf zahlreiche Beispiele, zu folgendem Ergebnis: „Der Reimzwang hat in zweifacher Beziehung auf die Dichtersprache eingewirkt. Einmal verdanken wir ihm die Erhaltung alter und mundartlicher Formen, Wörter, Redensarten und Wortfügungen, die ohne ihn vielleicht der Vergessenheit anheimgefallen wären. Mit dieser konservativen paart sich aber eine fortschrittliche Richtung: der Dichter läßt sich zu kühnen Neuerungen begeistern, die oft eine glückliche Bereicherung unserer Sprache darstellen."

Deppe, O., Die Alliteration im Sprachgebrauch der heutigen Prosa. Königl. Gymnasium Andreanum Hildesheim. Progr.-No. 425.

Hunderte von Beispielen für den Stabreim in Sprichwörtern, sprichwörtlichen Redensarten, besonders aber in sogenannten „verschwisterten Wortpaaren", z. B. „Das Wasser hat weder Bretter noch Balken". Voraus gehen Belehrungen allgemeiner Natur, die sich auf Entstehung und Bedeutung, Form und Verwendung und das spätere Erlöschen der Alliteration beziehen.

Döring, Edmund, Beiträge zu einer Laut- und Wortlehre der Sondershäuser Mundart. Fürstl. Gymnasium mit Realschule Sondershausen. Progr.-No. 1040.

Die reichhaltigen, mit genauer Lautbezeichnung gegebenen Belege bilden eine Ergänzung zu der Sammlung der gebräuchlichsten Volksausdrücke der Stadt Sondershausen und ihrer nächsten Umgebung, die in den Beilagen zum Jahresberichte der Fürstlichen Realschule von Sondershausen 1903 und 1904 veröffentlicht worden ist. Die Einleitung behandelt die Beziehungen des Thüringischen zum Niederdeutschen und die örtliche Begrenzung der Sondershäuser Mundart.

Claussen, Th., Beiträge zum Schleswig-Holsteinischen Wörterbuch. I. Realschule in St. Pauli Hamburg. Progr.-No. 1066.

218 phonetisch geschriebene Wörter, die Verfasser in seinem Heimatkreise Süderdithmarschen gesammelt und nach Herkunft und Gebrauch bestimmt hat: erstens Wörter, die unter dem Einflusse des Hochdeutschen und der städtischen Kultur heute schon so gut wie ausgestorben sind, zweitens solche, die zwar noch bekannt, aber doch schon häufig durch andere ersetzt werden, und endlich solche, die in den übrigen germanischen Mundarten wenig verbreitet oder irgendwie besonders interessant sind.

Wirth, H., Beiträge zur deutschen Etymologie. Großh. Realgymnasium Mannheim. Progr.-No. 879.

Die Untersuchung stützt sich auf die wertvollsten Erscheinungen der etymologischen Literatur und verfährt in streng wissenschaftlicher Weise, indem zunächst Wurzel und Grundbedeutung des Wortes festgestellt und sodann die lautliche und begriffliche Weiterentwicklung sowie die sinnverwandter Wörter betrachtet wird.

Braune, Theodor, Deutsche Etymologien. Königl. Luisengymnasium Berlin. Progr.-No. 74.

Auch diese Arbeit steht auf durchaus wissenschaftlichem Boden, was bekanntlich bei etymologischen Forschungen nicht immer der Fall ist. Verfasser betont, daß man bei der Deutung von Wörtern noch mehr als bisher von ganz sinnlichen Grundvorstellungen, nicht von einer mehr oder weniger abstrakten Bedeutung der Wurzel ausgehen müsse, und behandelt dann von diesem Gesichtspunkte aus in eingehendster Weise vier Wörtergruppen, nämlich I. Greis, Graus, Gras, grau, grün, greinen, grinsen, Kraut u. a.; II. Knabe, Knappe, Knebel, Knopf, Knochen, Knorren, Knoten, Knolle u. a.; III. Kampf und Kamp, französisch *camp*; IV. First, Frist und Forst. Wie bei Wirth (s. oben) zeigt sich auch hier — vgl. Gruppe III und IV — das, wie es scheint, sehr berechtigte Bestreben, das Gebiet der romanischen Lehnwörter zugunsten germanischer Abkunft einzuschränken.

Brieg. Paul Geyer.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Zum evangelischen Religionsunterricht.

Bei der ins Uferlose anschwellenden Literatur dieses Faches scheint mir ein Sammelbericht geboten, da es bei vielen und viel zu vielen Büchern genügt, sie in eine Gruppe einzuordnen oder auch nur ein Warnungssignal zu errichten.

I.

Kerner, Georg, Von der Weltanschauung zum Christentum. Groß-Lichterfelde 1912. K. G. Th. Scheffer. 54 S. 0,80 M.

Wohlrab, Martin, Die neutestamentliche Glaubenslehre auf psychologischer Grundlage dargestellt. Dresden 1911. S. Elermann. 86 S. 1,40 M.

Wehnert, Bruno, Jesu Diesseitsreligion. Groß-Salze 1911. G. Striens Verlag. 207 S. 4,25 M.

Sell, Carl, „Positive und Moderne", ein theologischer Vorschlag zur praktischen Verträglichkeit im landeskirchlichen Protestantismus Deutschlands und Preussens. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. 120 S. 2 M.

Von diesen Büchern, die nicht speziell dem Religionsunterricht dienen wollen, ist nur das zuletzt genannte von größerem Interesse. Möchte Sells Aufruf zur Verträglichkeit weithin Gehör finden. Davon, ob solche Gedanken sich durchsetzen oder nicht, wird der Bestand des deutschen Protestantismus abhängen. Davon wird es auch abhängen, ob ein für alle Schüler obligatorischer Religionsunterricht an den höheren Schulen auf die Dauer erträglich sein wird, oder ob er den Richtungskirchen oder *ecclesiolae* ausgeliefert werden muß. Gelingt es dem Ansturm der in Pfarrervereinen organisierten Rechten, die ältere Form des Protestantismus für den Religionsunterricht zur Alleinherrschaft zu bringen, dann erstarrt der Religionsunterricht als geschichtsloses Gebilde im modernen Bildungsganzen zu einem Fremdkörper. Gelingt es, den Altprotestantismus mit seiner Theologie der Tatsachen zu verdrängen, dann verliert der Religionsunterricht leicht den Zusammenhang mit der objektiven, der geschichtlich gewordenen Religion und verfällt wohl schrankenlosem Subjektivismus. Aus dem Nebeneinander legitimer Richtungen allein kann der Protestantismus der Gegenwart die Kraft für seine Weltmission nehmen, zu der vor allem die Sicherung der Religion innerhalb der modernen Kultur gehört. Die Voraussetzung für dieses Nebeneinander ist gegenseitiges Verständnis, ist die Anerkennung der Sonderaufgaben, die jede Richtung zu erfüllen hat. Und da Sell dieses Verständnis anbahnt, begrüße ich sein Buch mit herzlicher Freude, ohne mir jede Ausführung aneignen zu wollen.

Kerners wohlgemeinter Vortrag gehört zu den apologetischen Werkchen, die immer die gleichen Gründe gegen den Gegner anführen, die aber meist nur an Leute herankommen, die an sich schon auf Seite des Redners stehen. Für die höhere Schule ist das Buch ohne Interesse. Bei Wohlrabs Versuch, auf Grund der Wundtschen Psychologie eine neutestamentliche Glaubenslehre aufzubauen, kommt weder Wundt noch das moderne Verständnis des Neuen Testamentes zu seinem Recht. Das Buch ist in seiner Methode völlig verfehlt. Ähnlich liegt es mit Wehnerts Versuch, ein neues Verständnis Jesu zu finden. Ein Gedanke, der als einer neben vielen andern hier und da sein Recht hätte, wird als Alleinherrscher proklamiert, und eine hier und da anwendbare These wird zum System aufgeblasen und zerplatzt natürlich. Wir haben an solchen Neologien in bezug auf Jesus ja wirklich keinen Mangel. Und manche These werden wir noch vernehmen. Im ganzen verliert man nichts, wenn man diese geistreichen Einfälle unbeachtet läßt.

II.

Reukauf, A. und **Heyn, E.,** Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht. Leipzig. E. Wunderlich. Bd. 7: Heyn, E., Geschichte des alten Bundes. 4. u. 5. Aufl. 1912. XXII u. 374 M. — Bd. 9: Reukauf, A. und Winzer, H., Geschichte der Apostel. 3. Aufl. 1911. XVIII u. 363 S. 4,80 M.

Reukauf, A. und **Heyn, E.,** Biblische Geschichten mit Bildern. Leipzig 1912. E. Wunderlich. Dieselben, Evangelisches Religionsbuch. II. Lesebuch aus dem Alten Testament. 3. u. 4. Aufl., ebenda 1912. VIII u. 126 S. 0,50 M. — IV. Teil: Lesebuch zur Kirchengeschichte. 3. u. 4. Aufl., ebenda 1911. VII u. 161 S. 0,70 M. — Teil VI: 1. E. Heyn, Glaubenslehre auf Grund des geschichtlichen Religionsunterrichts für die oberste Stufe höherer Schulen, ebenda 1912. VIII n. 148 S. 1,60 M.

Fiebig, Paul, Diktathefte. Tübingen. J. C. B. Mohr. Die Propheten 1911. IV u. 20 S. 0.50 M. Die Gleichnisse Jesu und die Bergpredigt 1911. 27 S. 0,50 M. Religionsgeschichte und Religionsphilosophie 1912. IV u. 44 S. 0,90 M. Luthers Schrift von der Freiheit eines Christenmenschen 1911. IX u. 41 S. 0,80 M. Die Apostelgeschichte 1912. V u. 23 S. 0,60 M. Der erste Korintherbrief 1912. IV u. 20 S. 0,40 M. Ethik 1912. VI u. 36 S. 0,80 M.

Beide Unterrichtswerke, von denen wesentliche Teile mir vorliegen, sind nach der modernen Theologie orientiert. Beide wollen die Resultate der wissenschaftlichen Arbeit unserer Tage für die höhere Schule vorarbeiten. Aber in einem Punkt differieren sie offensichtlich. Heyn und Reukauf sind Pädagogen, Fiebig ist wesentlich Gelehrter. Von Heyn und Reukauf wird jeder Religionslehrer unendlich viel methodisch zu lernen haben. Ich stehe nicht an zu sagen, daß Heyn und Reukauf ebenso wie Thrändorf für den Methodiker unentbehrlich sind. Ich sage das um so offener, als ich sachlich in vielen Einzelheiten von ihnen abweiche. Ich habe das für einzelne Bände früher hier ausgeführt. In diesem Sammelbericht will ich den neuen Auflagen gegenüber mich mit diesem Wort des Dankes begnügen. Detalikritik gehört in Fachzeitschriften. Nur zu der Glauenbslehre von Heyn will ich bemerken, daß hier die auch von mir vertretene These klar ausgesprochen

ist, daß eine systematische Zusammenfassung für die oberste Stufe notwendig ist. Ich freue mich der Zustimmung gerade von dieser Seite. Ich hebe ferner den theologischen Takt und die religiöse Tiefe des Buches hervor und erkenne gern an, daß hier wirklich der in früheren Bänden geschichtlich dargebotene Stoff mit systematischer Kraft zusammengefaßt ist. Es ist in der Tat die Krönung eines Lehrgebäudes. Und von dem theologischen Standpunkt des Verfassers, den ich nicht überall teile, ist mit Weitherzigkeit und Objektivität das, was ihm Religion und Christentum ist, zusammengefaßt. Jedoch bringt das Buch, selbst wenn der Unterricht von VI an nach den Handbüchern der Verfasser gegeben ist, soviel, daß er auch in einem ganzen Jahr in Prima nicht innerlich verarbeitet werden kann. Für die Vorbereitung des Lehrers ist das Buch sehr wertvoll und anregend. Als Leitfaden für den Unterricht in der Hand des Schülers ist es nicht geeignet. Es finden sich Ausführungen, die als Diktate in einem theologischen Kolleg durch ihre gedrängte Zusammenfassung als langer Interpretation bedürftig auffallen würden. So möchte der Verfasser denn das Buch wirklich zugleich für Studenten geschrieben haben.

Eine völlige Verkennung der Aufgaben des Religionsunterrichts finde ich nun aber Fiebig. Auch Fiebig hat bei seinen, übrigens recht ungleich gearbeiteten Diktatheften, zugleich an die Gebildeten der Gegenwart gedacht, ja er sagt einmal, er wolle auch Theologen einiges Material bequem zugänglich machen, das vielen noch leider unbekannt sei. Der von ihm proklamierte Grundsatz ist Wissenschaftlichkeit. Ich möchte dafür sagen: theologische Gelehrsamkeit. So reden denn die Hefte schon zu Schülern der mittleren Klassen im Ton der Universitätsvorlesung, die mit reichen Zitaten gespickt ist. Besonders Wert legt der Verfasser schon für diese Stufe auf Parallelen aus der rabbinischen Literatur, während andererseits die Ausführungen über die einzelnen Psalmen, Prophetenstellen, Gleichnisreden usw. von einer auffallenden Dürftigkeit sind. Für den Verfasser sind die großen Unterrichtswerke über diese Stoffe vergebens geschrieben. In den Diktatheften für die oberen Klassen steigert sich die Übermittlung von gelehrten Daten ins Verstiegene. Ein Beispiel für unendlich viele. Der Verfasser will in seiner Ethik gründliche ethische Studien treiben. Dafür hält er einen Überblick über die Geschichte der Ethik für nötig. Ich hebe aus S. 10—14 die „Ethik der Neuzeit" hervor. Hier werden mit kurzen Schlagworten genannt: Spinoza, der Pietismus, der Rationalismus, der Utilitarismus, der Eudämonismus, Shaftesbury, Adam Smith, Bentham, Rousseau, Kant, Schleiermacher, Hegel, Herbart, Schopenhauer, Nietzsche, Cohen, Spencer, Wundt, Haeckel, Ostwald, Ellen Key, der Buddhismus. Es fehlt in dem Heftchen kein terminus technicus, der irgend in der Ethik verwandt ist. Was fängt ein Lehrer mit dem Satz über Hegel an: „Hegel behandelt die Ethik als Lehre von objektivem Geist, die von der Lehre vom subjektiven und absoluten Geist zu unterscheiden ist." Oder „W. Wundt vertritt den Evolutionismus als Historismus". Die Anhäufung solcher Daten nennt der Verfasser „wissenschaftlich". Er definiert es selbst: „Unter wissenschaftlich verstehe ich vor allem auch die Fühlung mit der wissenschaftlichen Arbeit unserer Tage." So werden unsere Schüler und Schülerinnen in diesen Heften von Namen zu Namen, von Schlagwort zu Schlagwort,

von einem gelehrten Terminus zum andern, von einem Büchertitel zum andern gejagt und so zu armen Vielwissern erzogen, sie müssen Urteile lernen über Dinge, von denen sie schlechterdings noch nichts begreifen, Werturteile müssen sie nachsprechen, die sie nicht nachprüfen können. Ich will aus jedem Heft Fragen stellen, die kein studierter Theologe beantworten kann, wenn er nicht spezieller Fachmann ist. Ich notiere aus dem Heft der Religionsgeschichte als Beleg folgende einer Seite entnommene Fragen: Was sind die Mutaziliten, wer ist al Ghazjali, was ist Babismus, was ist Ramadhan, wer ist Scheich ul Islam?

Ich breche ab und sage, die Diktathefte Fiebigs wären eine große Gefahr für den Religionsunterricht, wenn nicht die Unmöglichkeit, diesen Weg angeblicher Wissenschaftlichkeit zu gehen so offensichtlich wäre, daß kaum jemand seine Schüler durch diesen Irrgarten von Gelehrsamkeit wird führen wollen und können.

III.

Lehrer **Schaar,** Evangelienharmonie. Leipzig-Gohlis 1911. Bruno Volger. 179 S. geb. 1,20 M.

Staerk, W., Die Entstehung des Alten Testamentes. 2. Aufl. Leipzig 1912. 144 S. 0,80 M. Sammlung Göschen. Nr. 272.

Hühn, E., Einführung in die biblischen Bücher. Bd. 2: Altes Testament. Die geschichtlichen Bücher. Tübingen. J. C. B. Mohr. 1,50 M.

Niebergall, F., Jesus im Unterricht auf gefühlspsychologischer Grundlage. Leipzig 1913. J. Klinkhardt. 58 S. 1,20 M.

Schaars Evangelienharmonie ist ein völlig wertloses Buch, das nicht einmal die Bedürfnisse des einfachsten Bibellesers befriedigt. Staerks Entstehung des Alten Testaments ist seiner Zeit in der ersten Auflage hier charakterisiert. Es hat sicher als kurze Darstellung seinen Wert. Deshalb gilt von Hühn, dessen zweiter Band mir lebensvoller geschrieben zu sein scheint als der hier seinerzeit angezeigte Bd. 1. Im ganzen haben wir ja an solchen kleinen Büchlein eher Überfluß als Mangel. Vielleicht komme ich, wenn das ganze Werk vorliegt, einmal hier darauf zurück.

Recht weite Verbreitung wünsche ich Niebergalls Büchlein, der hier mit großer Frische und Klarheit darlegt, wie die moderne Theologie auf religionspsychologischer Basis Jesus den Kindern wertvoll machen will und kann. Die Grenzlinien gegen den traditionellen Unterricht werden scharf gezogen. Wer die modernen Grundsätze der Religionspädagogik kennen lernen will, ich denke da auch an gebildete Väter und Mütter, möge zu diesem Büchlein greifen. Hier und da könnte manches mit weniger Worten gesagt sein. Man spürt, daß es gedruckte Vorträge sind. Aber andererseits ist damit auch die Unmittelbarkeit des lebendigen Wortes bewahrt. Ich wünsche dem Buch auch viele Leser aus dem andern theologischen Lager, damit man hier gerechter über den Religionsunterricht auf liberaler Grundlage denken lerne und auch beim eigenen Unterricht die wirklichen Bedürfnisse der Kindesseele als entscheidenden Faktor ansehen lerne. Hier kann jeder bei Niebergall viel lernen. Der Fachmann kennt diese Gedanken aus den zahlreichen andern Werken des Verfassers. Manches ist hier aber überraschend klar und fein formuliert.

IV.

Zange, F., Zeugnisse der Kirchengeschichte. Gütersloh 1912. C. Bertelsmann. Ausgabe A: 496 S. u. Bilderbeigaben. geb. 2,50 M. Ausgabe B: 190 S. u. Bilderbeigaben. geb. 1,10 M.

Der Verfasser hat die Notwendigkeit, den Religionsunterricht auf Quellenlektüre zu gründen, richtig erkannt. Daß er neben der großen Ausgabe sofort eine sehr erheblich verminderte Ausgabe B herausgibt, ist ein Zeichen für die richtige Erkenntnis, daß die große Ausgabe für unsere höheren Schüler viel zu viel Stoff bietet. Das ist nun in der Tat der Fall. Allerdings bezieht sich dieses Zuviel wesentlich auf die älteren Perioden der Kirchengeschichte, während die geistige Epoche, in der unsere Zeit wurzelt, recht dürftig behandelt ist. Und darin liegt für mich die Hauptdifferenz mit dem Verfasser. Nach meiner Ansicht sollte der kirchengeschichtliche Unterricht Gegenwartstendenz haben. Er sollte unsere gebildeten Kreise mit den geschichtlichen und literarischen Quellen vertraut machen, aus denen sie die religiösen Bewegungen ihrer Zeit verstehen. An diesem Maßstabe gemessen, ist die Auswahl nicht glücklich. Daß das Buch, die Tendenz des Verfassers einmal zugegeben, sorgfältig gearbeitet ist, daß die große Ausgabe z. B. für Studenten, die Kirchengeschichte auf rein wissenschaftlicher Basis arbeiten, ein recht gutes Hilfsmittel ist, soll zugegeben werden. Für den Unterricht unserer Schüler aber scheint es mir nicht dem zu entsprechen, was ich für das Bedürfnis unserer gebildeten Jugend anstrebe.

Posen. Hans Richert.

Biologie.

Von einem neuen für Schulen bestimmten Lehrbuche liegt ein neuer Teil vor:

Voigt, A., Lehrbuch der Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Schulen, sowie für die erste selbständige Fortbildung der in den Anfangsgründen der Pflanzenkunde geschulten Jugend. Zweiter Teil: Schulflora oder Systematik und spezielle Botanik der Farn- und Samenpflanzen in analytischer Behandlungsweise, mit besonderer Berücksichtigung der Flora Deutschlands, zugleich ein Hilfsmittel zum Pflanzenbestimmen. Hannover und Leipzig 1912. Hahnsche Buchhandlung. X u. 403 S. 8°. Mit 177 in den Text gedruckten Abbildungsgruppen oder Einzelbildern. geb. 7 M.

Teil I dieses Werkes wurde in dieser Monatschrift (V, S. 666 f.) besprochen, worauf Verf. (VI, S. 128) erwiderte, der ebenfalls schon vorher erschienene Teil III dann (IX, S. 443—445) gleichfalls. Auch der jetzt vorliegende Teil kann gleich den früheren als gut durchgearbeitet bezeichnet werden. Er enthält, wie schon der Untertitel besagt, in erster Linie eine Übersicht über die Systematik der Gefäßpflanzen und zwar im nahen Anschluß an Engler. Die Keimbildner, wie Verfasser mit geschickt gewählter deutscher Bezeichnung die Embryophyta dieses Forschers nennt, werden in dem ersten Abschnitt kurz den niederen Pflanzen (Schleim- und Lagerpflanzen) gegenüber gestellt und dann in samenlose Keimbildner und Samenpflanzen eingeteilt. Die erste dieser Unterabteilungen wird in § 2 in Moospflanzen und Farnpflanzen geschieden. Von diesen werden die ersten

nur kurz gekennzeichnet und in die Lebermoosklasse und Laubmoosklasse zerlegt, sonst im vorliegenden Bande nicht weiter berücksichtigt. Es wird daher wahrscheinlich noch ein Teil des Werkes, der die mit Hilfe des Mikroskops zu untersuchenden Pflanzen behandelt, vielleicht zugleich mit dem inneren Baue der höheren Pflanzen, zu erwarten sein.

Jede Abteilung der Gefäßpflanzen wird zunächst in rein wissenschaftlicher Weise weiter eingeteilt, und dann werden ihre hauptsächlichsten Gattungen und Arten, zum Teil sogar Formen beschrieben. Oft finden sich für die Verbreitung nicht nur Angaben in bezug auf Deutschland, wie in den meisten Floren, sondern auch kurze über die Gesamtverbreitung, leider nicht überall, obwohl dies in aller Kürze wohl nützlich gewesen wäre. Am Ende jeder der größeren Abteilungen (Farnpflanzen, Ein- und Zweikeimblätter) findet sich ein Bestimmungsschlüssel, der nach möglichst leicht erkennbaren Merkmalen ohne Rücksicht auf Verwandtschaftsverhältnisse eingerichtet ist. Zum Teil sind solche Schlüssel auch für einzelne Familien gegeben. Der für die Zweikeimblätter bestimmte Schlüssel wird in mehrere zerlegt, um die Übersichtlichkeit zu heben. Am Schlusse des Buches findet sich dann noch ein Schlüssel zur Bestimmung von Pflanzen, bei denen man nicht einmal die Klassenzugehörigkeit kennt, der aber meist bald auf die Schlüssel der einzelnen Gruppen hinweist. Man sieht also, daß trotzdem das Buch in erster Linie eine wissenschaftliche Anordnung erstrebt, es doch auch die Schwierigkeiten der Bestimmung von Pflanzen nach Möglichkeit aus dem Wege räumt. Bei einigen Gruppen, z. B. den Brombeeren, Seggen und Habichtskräutern hat aber Verfasser darauf verzichtet, einen Überblick über alle Arten zu geben und, wie mir scheint, mit Recht, denn solche nur von einem Fachmann, der sich länger mit diesen Gruppen beschäftigt hat, genau unterscheidbaren Gruppen gehören hinsichtlich ihrer einzelnen Kleinarten, deren Übersicht noch dazu durch Bastardierung sehr erschwert wird, sicher nicht in die Schule. Auch ohne auf solche einzugehen, findet man genügend Gelegenheit, den Formensinn der Schüler zu bilden, welche Aufgabe in erster Linie die Bestimmungsübungen verfolgen. Da dieser Band aber nicht nur für solche Übungen dienen soll, sondern zugleich als Systemübersicht, kann man dem Verfasser wohl kaum einen Vorwurf daraus machen, daß er auch gelegentlich in Deutschland fehlende Gruppen kurz berücksichtigt; warum er aber solche nicht ins Register aufgenommen hat, z. B. Citrus fehlt, während die doch auch nur eingebürgerte Ruta vorhanden ist, läßt sich schwer einsehen; denn die Vergrößerung des Buches wäre dadurch nicht stark gewesen. Im ganzen ist es als Schulbuch sicherlich teuer, denn als einziges aus der Pflanzenkunde ist es nicht ausreichend. Sonst aber hat es seine großen Vorzüge vor vielen anderen Schulfloren.

Mehrere für Schulen bestimmte Lehrbücher liegen in neuer Auflage vor:

Kraepelin, K., Einführung in die Biologie. Zum Gebrauch an höheren Schulen und zum Selbstunterricht. 3. verbesserte Auflage des Leitfadens für den biologischen Unterricht. Mit 344 Abbildungen im Text, einer schwarzen Tafel sowie 4 Tafeln und 2 Karten in Buntdruck. Leipzig u. Berlin 1912. B. G. Teubner. VIII u. 356 S. 8°. geb. 4,80 M.

Die 1. Auflage dieses ersten Schulbuchs für den biologischen Unterricht auf

der Oberstufe wurde in dieser Monatschrift ziemlich ausführlich (VI, S. 632 f.), die 2. (IX, S. 449) kaum kürzer besprochen. Daher genügt hier fast der Hinweis auf das Erscheinen der Neuauflage, so erfreulich dieses auch sonst für uns Biologen bezüglich des immer weiteren Eindringens der Biologie in die oberen Klassen unserer höheren Schulen ist. Kurz erwähnt sei nur, daß, wie Verfasser hervorhebt, die vergleichende anatomische Übersicht des Tierreichs vielfach und auch der Teil des Buches über prähistorische Forschung ziemlich umgearbeitet sind auf Grund neuer Untersuchungen. Sonst wurde das Buch wenig verändert.

Kraß, M., und **Landois, H.,** Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie. Für Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und andere höhere Lehranstalten. 8., unter besonderer Berücksichtigung der Biologie verbesserte Auflage. Mit 4 Farbentafeln und 301 eingedruckten Abbildungen. Freiburg i. B. 1912. Herder. XVI u. 386 S. 8°. 4 M., geb. 4,60 M.

Ähnlich wie das etwas kleinere im vorigen Sammelbericht erwähnte Werk der Verfasser (Monatschrift XI, 602) ist auch dieses Werk in der neuen Auflage wenig verändert, nur reicher mit Abbildungen ausgestattet und mehr nach der ökologischen Seite hin ausgearbeitet. Es läßt sich aber leicht diese Auflage neben der vorhergehenden benutzen.

Schmeil, O., Leitfaden der Zoologie. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der Tier- und Menschenkunde an höheren Lehranstalten. Unter besonderer Berücksichtigung biologischer Verhältnisse bearbeitet. Mit 28 farbigen Tafeln und mit zahlreichen Textbildern. 50. Aufl. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. XII u. 339 u. 71 S. 8°. geb. 3,80 M.

Schmeil, O., Leitfaden der Botanik. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der Pflanzenkunde an höheren Lehranstalten. Unter besonderer Berücksichtigung biologischer Verhältnisse bearbeitet. Mit 22 mehrfarbigen Tafeln und zahlreichen Textbildern. 49. Aufl. (unveränderter Abdruck der 37. Aufl.). Ebenda 1911. X u. 394 S. 8°. geb. 3,60 M.

Wenn ein Werk, wie hier der Fall ist, es in 12 Jahren zur 50. Auflage bringt, so bedarf es keiner Kritik mehr; es zeigt dies, daß es vielseitigen Bedürfnissen entspricht. Verfasser hat es auch nicht an den nötigen Verbesserungen fehlen lassen, obwohl seine Bücher gleich beim ersten Erscheinen großen Anklang fanden. Die Änderungen sind aber stärker in dem botanischen als zoologischen Teil und waren da auch nötiger. Es war namentlich anfangs dem botanischen Teil ein etwas veraltetes System zugrunde gelegt. Dem ist jetzt zum größten Teil abgeholfen, denn Verfasser hat das System des an Hochschulen verbreitetsten Lehrbuchs der Botanik von Strasburger und Genossen angenommen. Merkwürdigerweise werden aber die Decksamer in aufsteigender Folge aufgezählt, während bei den Sporenpflanzen absteigend vorgegangen wird. Daß die Samenpflanzen allgemein in Schulbüchern im Gegensatz zu wissenschaftlichen Werken vorangesetzt werden, erklärt sich ja dadurch, weil sie allein die Lehraufgabe der unteren Klassen bilden. Aber in diesem Falle sollte man allgemein absteigend vorgehen, wenn man den Stoff systematisch ordnen will. Ob man die Ein- oder Zweikeimblätter voranstellen will, ist gleichgültig, da es sich bei diesen doch wahrscheinlich um Parallelklassen handelt, keine von ihnen unbedingt als

die höhere bezeichnet werden kann. Obwohl diese Anordnung die Brauchbarkeit des Buches nicht vermindert, möchte ich doch darauf aufmerksam machen, da es doch zu seltsam aussieht, wenn auf die hochentwickelten Knabenkrautgewächse die niedrigsten aller Samenpflanzen, die Nadelhölzer, folgen. Sonst ist ja bekannt, daß auch die Behandlung der Einzelpflanzen Schmeil fast ebensogut versteht wie die der Tiere. Der Abschnitt über Pflanzenverbreitung wird hoffentlich bald umgearbeitet.

Von Hilfsmitteln für den Unterricht liegen wiederum mehrere Fortsetzungen vor:

Willkomm-Koehne, Bilder-Atlas des Pflanzenreichs. 5., vollständig umgearbeitete Auflage. Eßlingen und München, J. F. Schreiber. Wien, R. Mohr. Lief. 11—17. Vollständig in 25 Lieferungen à 0,50 M. mit 526 Pflanzenbildern auf 124 Farbendrucktafeln, 1 Schwarzdrucktafel und 205 S. Text mit 100 Abbildungen. Vollständig geb. 18 M.

Wie die früher besprochenen Teile (vgl. Monatschrift X, 1911, S. 534 und XI, 1912, S. 603 f.) entsprechen auch die heute vorliegenden Lieferungen den an sie zu stellenden Anforderungen durchaus; vielleicht hätte bei den Abbildungen die Vergrößerung bzw. Verkleinerung angegeben werden können. Sonst sind die Farben gut getroffen und die Beispiele für die Einzelgruppen vorzüglich ausgewählt. Auch der Text ist nicht nur eine Erläuterung der Abbildungen, sondern enthält so vielerlei Angaben aus der speziellen Botanik, wie man bei dem für die einzelnen Familien bestimmten Umfang hat erwarten können.

Meerwarth, H. und **Soffel, K.,** Lebensbilder aus der Tierwelt. Dritter Band. Erste Folge; Säugetiere III. Leipzig, Voigtländer. VIII u. 708 S. 8°. Mit 519 photographischen Aufnahmen und 15 Zeichnungen. 12 M.

Die früheren Teile dieses wertvollen Werkes wurden in dieser Monatschrift (IX, 1910, S. 286 ff., X, 1911, S. 535 f. u. XI, 1912, S. 603) empfohlen. Wie der zuletzt besprochene Teil die Vögel, so führt dieser die Säugetiere zu Ende, so daß in den bisher vorliegenden 6 Bänden gerade die Tierklassen erledigt sind, welche für VI ausschließlich und für V und IV der Realanstalten auch noch hauptsächlich den Lehrstoff des tierkundlichen Unterrichts bilden. Wenn der Lehrer sich nach diesen Büchern auf seinen Unterricht vorbereitet, so kann er ihn in echt ökologischer Weise erteilen; denn es sind äußerst anregende Lebensschilderungen der Tiere darin geboten. Der vorliegende Band behandelt Ren, Schneehase, Fischotter, Wiesel und Marder, Pferdespringer (*Alactaga saliens*), Bär, Barunduk (amerikanisches Erdhörnchen), Wasserspitzmaus, Lemming, Eisfuchs, Wildkatze, Vielfraß, Luchs, Stachelschwein, Wolf, Flughörnchen, Wale, Reh, Schläfer, Robben, Schakal, Wildziege, Alpensteinsteinbock, Affe von Gibraltar, Saiga, Kamel und Muffelwild, also vorwiegend Tierarten, die auch in der Schule Besprechung finden. Wie in dem letzten, den Vögeln gewidmeten Bande, ist auch in diesem am Schluß eine Übersicht über alle Europa bewohnenden Arten der Klasse gegeben, die gleichfalls noch Abbildungen enthält, so daß für unseren Erdteil Vollständigkeit erzielt wird. Doch sind die minderwichtigen Tiere nur kurz behandelt und ist zum Vergleich noch eine kurze Diagnose der früher hinsichtlich der Lebensweise ausführlich besprochenen Arten hinzugefügt. Ein Register erleichtert die Auffindung der über

drei Bände zerstreuten Einzelbeschreibungen. Wenn auch keine so ausführliche Einzelbeschreibung geliefert wird, wie die in dem ersten Bande von den Edelhirschen, so werden doch von allen behandelten Tieren wertvolle Angaben über Lebensweise und Verbreitung gegeben, welche die in den gangbaren Büchern, welche meist B r e h m entlehnt sind, wesentlich ergänzen. Vor allem aber gilt diese Ergänzung für die Abbildungen, welche die Tiere oft in den verschiedensten Lebenslagen zeigen, während die meisten Bücher nur eine Abbildung jeder Art bringen. Sehr viele dieser Abbildungen eignen sich wenigstens zum Herumzeigen, wenn man sie nicht vergrößert der ganzen Klasse zugleich sichtbar machen kann. Alles in allem betrachtet sagen wir kaum zu viel, wenn wir behaupten, in dem vorliegenden Buch ist das beste Vorbereitungsmittel für den tierkundlichen Unterricht auf der Unterstufe. Wenn auch manche ausländischen, in der Schule berücksichtigten Tiere fehlen, so sind die in Europa heimischen um so ausführlicher behandelt, und oft sind auch ausländische Verwandte zum Vergleich angeschlossen.

Für weite Kreise bestimmt ist:

Hannstein, R. v., B i o l o g i e d e r T i e r e. 216 Abbildungen, 4 farbige und 10 schwarze Tafeln. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. VIII u. 404 S. 8°. geb. 9 M.

Verfasser möchte in diesem Buche vor allem zeigen, wie Bau und Lebensweise der Tiere in Wechselbeziehung stehen, also gerade das zu erreichen suchen, was auch der biologische Unterricht auf der Oberstufe unserer höheren Schulen in erster Linie erstrebt. Weil eine genügende Kenntnis vom Bau der Tiere nicht vorausgesetzt werden kann, muß an diese angeknüpft werden. Da aber ebenfalls eine weitgehende systematische Kenntnis nicht bei jedem Leser des Buches erwartet wird, fügt Verfasser eine systematische Übersicht anhangsweise hinzn.

Das Buch beginnt mit einer Einleitung über den Unterschied von Tier und Pflanze und zerfällt dann in zwei Hauptteile: 1. das Tier als Einzelwesen, 2. das Tier im Verhältnis zur Umwelt.

In der Einleitung, die selbstverständlich zu dem Ergebnis führt, daß ein durchgreifender Unterschied zwischen Tieren und Pflanzen nicht vorhanden ist, wird auch die Abstammungslehre kurz berührt. Vielleicht würde sich bei einer Neuauflage diese ausführlich am Schluß mit der systematischen Übersicht vereinen lassen, damit diese nicht nur als Namensübersicht erscheine, sondern die Hauptunterschiede der Gruppen aus der vorherigen Allgemeinbetrachtung hervorgehoben, einzelne Abteilungen als wirklich genetisch zusammengehörig gekennzeichnet würden.

Sonst ist die Darstellung sehr geschickt, und es werden Abschnitte berührt, die man nicht unbedingt zu erwarten hätte, z. B. die Paläontologie. Es wird das Buch, das auch mit schönen Abbildungen versehen ist, daher sich sehr zur Anschaffung für Bibliotheken eignen. Auch wir Fachgenossen des Verfassers können viel aus ihm lernen. Möge es aber vor allem dazu beitragen, das Interesse für Biologie in weitere Kreise zu tragen.

Eine neue Reihe Anschauungsbilder für den Unterricht liegt vor:

Henkler, P., D r e i f l ä c h e n b i l d e r f ü r d e n b o t a n i s c h e n U n t e r r i c h t. Stuttgart. Lutz. Preis je 3,50 M.

Zur Ansicht gesandt sind No. 1: Spaltöffnungen von der Blattunterseite

der Tradescantia und No. 4: Marchantia polymorpha. Verfasser geht von dem richtigen Gedanken aus, daß jedes mikroskopische Bild nur ein Flächenbild ist, die Ergänzung zu einem körperlichen Bilde aber den Schülern schwer fällt. Er will es ihnen dadurch erleichtern, daß er durch den gleichen Teil der Pflanze je drei Schnitte darstellt, die in den drei aufeinander senkrechten Richtungen des Raumes ausgeführt sind, und diese zu je einer Tafel vereint, so daß man sie in die natürliche Lage zueinander stellen kann. Der vierte Teil der in vier Quadrate geteilten quadratischen Tafeln, welcher die Erklärung trägt, ist zu dem Zweck durch einen Leinwandstreifen in diagonaler Richtung geteilt. Ein Versuch zeigt, daß die körperliche Anschauung dadurch wirklich erleichtert wird. In einem kleinen Buche „Mikroskopisches Praktikum" sucht Verfasser weiter in die Kunst des körperlichen Sehens einzuführen. Sicher werden die vorliegenden Tafeln dazu bei mikroskopischen Übungen gute Dienste leisten; sie lassen sich aber auch im Klassenunterrichte mit Vorteil benutzen, da sie sehr klar gezeichnet sind.

Perleberg. F. Höck.

---

b) Einzelbesprechungen:

Leuchtenberger, Gottlieb, Aus dem Leben der höheren Schule. Schulreden, dem deutschen Hause und der deutschen Schule dargeboten. Berlin 1909. Weidmannsche Buchhandlung. III u. 135 S. 2,50 M.

In dem Pflichtenkreis des Direktors einer höheren Schule, den uns Leuchtenbergers soeben betrachtetes Buch über den Schuldirektor hat kennen und würdigen lernen lassen, nehmen die Schulreden, die dem Geist der Anstalt die Richtung geben und ihr Verhältnis zum Elternpublikum wie zur Öffentlichkeit ausgestalten sollen, einen wichtigen und an Verantwortung reichen Platz ein. Wer die Geschichte der Schulrede vom Altertum bis zur Gegenwart einmal näher verfolgt hat, der weiß, welch bedeutsames Quellenmaterial zur Ideengeschichte der verschiedenen Kulturperioden wie auch zur Geschichte bildungspolitischer Anschauungen und Bestrebungen in der Literaturgattung enthalten, wie ferner gar manche auch wegen ihrer künstlerischen Form wertvolle Erscheinung in ihrem Bestande zu finden ist. Was uns Leuchtenberger in der vorliegenden, dem Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Posen zum 75 jährigen Jubiläum gewidmeten Sammlung bietet, reiht sich dem älteren, leider noch niemals monographisch behandelten Bestande der Literatur der Schulreden würdig an. 8 Abiturienten-Entlassungsreden behandeln zum Teil Fragen der allgemeinen Lebensweisheit, die der weitblickende Jugenderzieher den scheidenden Zöglingen ratend und warnend vor Augen stellt, zum anderen Teil einzelne Aufgaben, die die Schule an den ihrer Pflege Befohlenen zu erfüllen hat; 2 Direktorats-Antrittsreden erörtern in anziehender Weise Richtlinien für die Arbeit der höheren Schule im allgemeinen, worin sich eine Rede zur Einweihung eines neuen Lehrgebäudes mit dem Thema „Licht, Liebe, Leben!" ihnen freundlich zugesellt, und die Festrede zum 50 jäh-

rigen Bestehen der höheren Lehranstalt in Krotoschin endlich verbindet mit einem Rückblick auf die lokale Schulgeschichte eine Reihe interessanter Betrachtungen über die Einheit aller höheren allgemeinen Schulbildung, die mit Recht nicht in der damals (1886) von manchen geforderten Einheitsschule, sondern in dem Nebeneinander verschiedener, nur in ihren Hauptzielen gleichgerichteter Schultypen gefunden wird. Wem darum zu tun ist, die Bedeutung der höheren Schule im Gesamtrahmen unserer Volkserziehung an einer Reihe maßgebender Gesichtspunkte ermessen zu lernen, der findet in Leuchtenbergers schönen, mit warmherziger Liebe zur Sache geschaffenen Schulreden fruchtbare Anregung und Belehrung; auch geben sie für die praktische Arbeit in der Schule zahlreiche wertvolle Winke und Ratschläge.

Leuchtenberger, Gottlieb, Der Schuldirektor. Erfahrungen und Ratschläge für junge Direktoren und solche, die es werden wollen. Berlin 1911, Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 126 S. geb. 3 M.

Daß ich die Besprechung dieses schönen, dem Kgl. Gymnasium in Erfurt zum 350 jährigen Jubiläum gewidmeten Buches so ungebührlich lange hinausgeschoben habe, hat seinen Grund darin, daß ich ursprünglich die Absicht hatte, es im Zusammenhang einer umfassenderen Arbeit zu besprechen, in der ich zahlreiches eigenes, für ein Gegenstück zu meiner Arbeit über das Schulaufsichtsamt gesammeltes Material zu den Darbietungen Leuchtenbergers in Beziehung setzen und einige Ergänzungen zu ihnen bringen wollte; da mir die stetig wachsende Amtslast in absehbarer Zeit kaum erlauben wird, diese Absicht auszuführen, darf ich mit der Anzeige des „Schuldirektors" in der hier folgenden kürzeren Form nicht länger zögern; eine sehr wertvolle Ergänzung zu dem Buche hat uns inzwischen Adolf Matthias in dem 8. Abschnitt seines köstlichen Buches über „Erlebtes und Zukunftsfragen" gegeben.

In sieben Abschnitten behandelt der verehrte Verfasser auf Grund seiner reichen Erfahrung zunächst den jungen Direktor bei seinem Amtsantritt, sodann den Direktor in seinem Verhältnis zu Schuldiener, Kollegium, Schülern, Publikum und Behörde, endlich den Direktor, *qualem fingimus*, das Idealbild des Schulleiters, das aber, wie sehr richtig betont wird, durchaus in den Grenzen des Erreichbaren gezeichnet ist. Ich will nicht versuchen, den Inhalt aller dieser, zum Teil auch mit gutem Humor gewürzten, auf jeder Seite aber trefflich belehrenden Kapitel hier auszugsweise wiederzugeben; lesen muß das Buch doch ein jeder aus den Kreisen, für die es nach dem Zusatz im Titel bestimmt ist, und wir dürfen den dort genannten Benutzerkreis getrost erweitern durch Hinzunahme der alten Direktoren und noch mehr derer, die nicht „Direktoren werden wollen"; denn diese letzteren können's auch brauchen, belehrt zu werden über alle die schwierigen Amtspflichten dessen, dem die Mitglieder eines Lehrerkollegiums — nicht immer mit dem nötigen Einblick in die Sachlage — als Mitarbeiter zur Seite stehen.

Seit das Buch in meinen Händen ist, habe ich es schon sehr oft angehenden Schulleitern zu sofortiger Anschaffung und eifrigem Studium empfohlen und dabei jedesmal gedacht, wie gut es doch eigentlich die Neulinge im Direktoramt von heutzutage haben, daß ihnen eine so praktische Anleitung zur Amtsübung in ge-

fälligster Form auf acht Bogen geboten wird. Denke ich zurück an die Zeit meines Eintritts ins Direktoramt, so stehen mir zwei Anleitungen vor Augen, die mich damals sehr gestärkt und gefördert haben: die eine war das Vorbild des Mannes, unter dem ich das Glück hatte als Lehrer tätig zu sein; die andere bestand in der Belehrung, die ich durch das Lesen von Wieses Autobiographie gewonnen und die ich dann durch die Lektüre noch gar mancher anderen Lebensbeschreibung tüchtiger und zum Teil hervorragender Schulmänner vermehrt habe. Ich glaube, der Verfasser des „Schuldirektors" würde den Wert seines schönen Buches noch erhöhen, wenn er in einer gewiß nicht ausbleibenden neuen Auflage seinen Lesern ein Verzeichnis solcher biographischer Bilder zur Geschichte der Verwaltung des Schulleiteramtes beigäbe, nicht nur derjenigen, die der Schulgeschichte der jüngeren Vergangenheit angehören, sondern auch solcher aus der älteren Zeit, auf deren Bedeutung Matthias im Anschluß an ein gutes Wort von Althoff am Schlusse seines oben erwähnten Kapitels in so dankenswerter Weise hingewiesen hat. Und noch eine andere Beigabe möchte ich für eine neue Auflage wünschen, die, in der Form von Anmerkungen geboten, die freundliche Lesbarkeit des Werkes nicht schädigen kann: ich meine einige Hinweise auf die Bücher, bei denen sich ein Direktor in schwierigen Fällen disziplinarischer oder verwaltungsrechtlicher Art den nötigen Rat holen kann; es ist mir nur zu oft entgegengetreten, wie wenig gut es trotz Morschs bekanntem Buche um die Kenntnis derartiger Hilfsmittel bei vielen Schulleitern bestellt ist, und mancher Fehlgriff, sowie mancher leidige Schriftwechsel zwischen Behörde und Schulleiter würde sich erübrigen, wenn es in dieser Hinsicht anders aussähe; auch die sonst so wertvolle neue Dienstinstruktion für die Direktoren und Oberlehrer in Preußen macht eine solche Beigabe keineswegs überflüssig.

Von anderen Fragen, die mehr in den Bereich einer streng wissenschaftlichen Behandlung des Direktoramts hineingehören, soll hier nicht weiter die Rede sein; es sei vielmehr mit einem nochmaligen Wort des Dankes für die von so warmherziger Liebe für den Beruf zeugende und so nützliche Gabe geschlossen.

Frankfurt a. M. Julius Ziehen.

Mitteilungen des Vereins der Freunde des humanistischen Gymnasiums (in Wien). 12. Heft. Wien und Leipzig 1911. Fromme. 120 S. 1,20 Kr.

Aus dem wieder überaus reichhaltigen Heft hebe ich das Wichtigste heraus. Entsprechend dem von dem Verein verfolgten Ziele, sich nicht nur die Abwehr der Angriffe auf das humanistische Gymnasium angelegen sein zu lassen, sondern durch Vorträge das Interesse an der Antike zu wecken und zu heben, war man zur 8. außerordentlichen Vereinsversammlung den Archäologen Schrader-Wien um einen Vortrag angegangen. Er sprach über „Phidias". Unter der Voraussetzung, daß die Varvakionstatuette den Stil des Phidias überliefere, so führte er aus, müsse der Anteil des Künstlers an den Parthenonskulpturen sehr beschränkt werden; auch die Identifizierung mehrerer Torsen und Köpfe als zur Athena Lemnia des Meisters gehörig müsse man als stilwidrig ablehnen; dagegen sei das eleusinische Relief wenigstens in der Erfindung phidiasisch und dürfe dem Künstler der in Olympia gefundene Marmortorso mit Treu, der diesen als Zeus

anspreche, zugeschrieben werden: auf denselben Zeustypus des Phidias führt Schrader einen überlebensgroßen Bronzekopf der Kaiserlichen Antiken-Sammlung zurück, der vielleicht ein Bronzeoriginal von Phidias eigener Hand reproduziere, von dem der Dresdener Torso nur eine Marmorkopie wäre. — Vor einer illustren Zuhörerschaft sprach in der 5. ordentlichen Vereinsversammlung Otto Seeck-Münster über „Die Geschichte des Altertums als Lehrmeisterin unserer Zeit". Von dem veränderten Standpunkt ausgehend, den wir jetzt dem Altertum gegenüber einnehmen, wies er nach, daß wir gegenüber der komplizierten Gegenwart die Gesetze historischen Geschehens im Altertum klar vor unsern Augen liegen sähen und die treibenden Kräfte dort wie jetzt dieselben seien; daß die Charaktere der im Altertum Geschichte machenden Menschen durchsichtiger als die heutigen und deshalb die Motive ihrer Handlungen leichter zu beurteilen seien; daß wir dort die Entwicklungen bis zu ihrem Ende beobachten könnten, weil das Altertum ein geschlossenes Ganzes, bei uns aber seit dem Mittelalter alles im Flusse sei. So sei Objektivität dort am ehesten möglich. Die Jugend müsse in die Antike eingeführt werden, um die strenge Wirklichkeit zu begreifen; der Nimbus der Antike möge geschwunden sein: für blinde Begeisterung hätten wir Erkenntnis eingetauscht. Interessant ist an dem schönen Vortrage die ständige Parallele mit der naturwissenschaftlichen Methode. — Zwei Apologien des Humanismus aus Amerika vermittelt uns in gewandter Übersetzung v. Arnim-Wien: es sind von Schwarz-Chikago und Wenley-Ann Arbor an dieser Universität gehaltene Vorträge. Beide bekämpfen, sich stellenweise deckend, nicht ohne Humor und mit zwingender Logik die übermäßigen Ansprüche der Naturwissenschaftler und die Rücksicht auf den bloßen Nützlichkeitsstandpunkt in Aufstellung von Lehrplänen. Der Wert der „nichtberuflichen" Bildung, der wesentlich auf Sprach- und Literaturstudien beruhe, wird nachdrücklich verteidigt. — Über die „Umkehr zum Humanismus in Frankreich", der von einer weite Kreise erfassenden Unzufriedenheit mit der Reform von 1902 ausgeht, berichtet unter Mitteilung mehrerer Artikel, zum Teil in der Ursprache, der Herausgeber; derselbe in ähnlicher Weise über „Die jüngste Reformbewegung in Preußen", die die Wiener ganz besonders beunruhigte. — Eine wohlwollende Besprechung des 3. Heftes der Berliner humanistischen Vereinigung durch Heidrich macht den Beschluß.

An dem Herausgeber Regierungsrat Dr. Frankfurter haben unsere Wiener Mitstreiter eine unschätzbare Kraft.

Friedeberg, Nm. E. Grünwald.

Immanuel Kants Werke, in Gemeinschaft mit Hermann Cohen, Arthur Buchenau, Otto Buek, Albert Görland, B. Kellermann herausgegeben von Ernst Cassirer. Berlin 1912 f. Bruno Cassirer. Bd. 1 u. 2 (vorkritische Schriften). 541 u. 495 S. je 9 M.

Die Kantausgabe der preußischen Akademie der Wissenschaften, die etwa 1925 abgeschlossen sein wird und bei ihrem Preise von 300 M. weiteren Kreisen unerschwinglich sein dürfte, konnte die Bedürfnisse der großen Kantgemeinde nicht befriedigen. Es ist darum mit großer Freude zu begrüßen, daß die Marburger Schule,

die Kantstudien der letzten Jahrzehnte zusammenfassend, eine Kantausgabe herausbringt, die wissenschaftlich und billig zugleich sein soll (jeder Band 7 M.).

Die Ausstattung macht die Ausgabe zur Zierde jeder Bibliothek. Die Ausgabe will nicht nur dem Fachgelehrten dienen, sie will die Kantausgabe des gebildeten deutschen Hauses sein. Die Erkenntnis, daß ohne Kant der Zugang zur Periode der geistigen Entwicklung, in der wir noch stehen, unmöglich ist, wird so allgemein sein, daß Kants Werke neben Schiller, Goethe und Lessing im deutschen Hause nicht fehlen werden.

Mit Recht haben die Herausgeber die chronologische Anordnung der Werke gewählt, denn das Eindringen in Kant verlangt ein Nacherleben seiner Entwicklung. Darum werden auch die sämtlichen Briefe Kants und die wichtigeren Briefe an Kant in Briefbänden in die Ausgabe aufgenommen werden. Der Textgestalt ist die größte Sorgfalt gewidmet. Die sprachlichen Eigentümlichkeiten Kants sind beibehalten, Orthographie und Interpunktion, von Kant selbst böse vernachlässigt, wurden modernisiert. Die Lesarten sind nach streng philologischer Methode gearbeitet.

Cassirer wird in einem Erläuterungsband die Entwicklung der Kantischen Philosophie im Zusammenhange mit Kants Leben darstellen, Hermann Cohen will in einem zweiten Anhangsband den Einfluß der Kantischen Philosophie auf die deutsche Kultur und das geistige Leben darstellen.

Bisher liegen die von Buchenau bearbeiteten vorkritischen Schriften Kants vor, die den Beweis liefern, daß die Grundsätze der Ausgabe mustergültig durchgeführt wurden.

Wir werden gern vom Fortgang des großen Werkes berichten.

Posen. Hans Richert.

Feist, Sigmund, Kultur, Ausbreitung und Herkunft der Indogermanen. Mit 36 Textabbildungen und 5 Tafeln. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. XII u. 573 S. gr. 8°. 13 M., geb. 15 M.

Die reichen archäologischen und urkundlichen Funde, die in Zentralasien, Ägypten, Vorderasien und Ostturkestan nach dem Erscheinen der Werke von Hirt, H. Schrader, Hoops u. a. gemacht sind und die seitdem zu verzeichnenden wissenschaftlichen Fortschritte haben den Verfasser veranlaßt, die Fragen nach der Kultur und nach der Ausbreitung und Herkunft der Indogermanen aufs neue in eingehender Darstellung zu erörtern. Nach einem kurzen Überblick über die Geschichte der indogermanischen Sprachwissenschaft und Altertumskunde und einer Charakteristik der Grundsprache wird auf Grund geschichtlicher Nachrichten und sprachlicher Tatsachen festgestellt, daß die Indogermanen bis zum Ende der jüngeren Steinzeit und der reinen Viehzucht in ihrem Kulturkreise und bis zum Anfange der Kupferzeit und des Ackerbaus in seinen verschiedenen Abstufungen etwa bis 2500—2000 v. Chr. zusammen gewohnt haben und sodann gezeigt, in welcher Weise außer diesen Quellen Funde von keramischen Gegenständen, Geräten und Waffen, wie die Ermittlungen hinsichtlich der Art der Bestattung und der Schädel-

formen, und wie endlich Anthropologie, vergleichende Rechts- und Religionsgeschichte zur Lösung der gestellten Aufgabe herangezogen werden sollen. Dann wird in zehn Abschnitten die Kultur der Indogermanen geschildert. Diesem ersten Hauptabschnitte folgt nach einer Charakterisierung der nichtindogermanischen Völker, mit denen die Indogermanen in Berührung kamen, der zweite Hauptteil, der die einzelnen indogermanischen Sprachen und ihre Stellung zueinander behandelt, die Ausbreitung der verschiedenen Stämme und ihre Zurückdrängung in Zentral- und Vorderasien schildert und die vielumstrittene Frage nach den Ursitzen unter neuen Gesichtspunkten erörtert. Wort- und Sachregister vervollständigen das inhaltsreiche Werk. Mit der Literatur zeigt sich Verfasser überall aufs genaueste vertraut, und die nicht leichte Aufgabe, Tatsachen und Gesichtspunkte aus sprachlichen Gleichungen in allgemein verständlicher Weise abzuleiten und gut lesbar darzustellen, erscheint im allgemeinen sehr gut gelöst.

Als besonders bemerkenswert heben wir folgende teilweise ganz neuen Ergebnisse hervor: Der Indogermane betrachtete sich als Erdensohn, bezeichnete sich aber auch als Denker und Sterblichen. Der Seele schrieb er Fortdauer in realer Form zu. Die altertümliche Gleichstellung der Seele und des Leibes (vielleicht richtiger: Höherstellung des Leibes, s. Ilias I, 3. 4 ψυχὰς — αὐτούς) führte zu genauer Beobachtung des letzteren und zu reicher Terminologie der Körperteile. Die Sitte der Exogamie ist Folge totemistischer Vorstellungen. Die von den europäischen, tocharischen, armenischen abweichenden arischen Ausdrücke für den Ackerbau und vieles, was mit diesem zusammenhängt, rühren von dem Zusammentreffen der Arier mit Völkern her, die einen entwickelteren Ackerbau hatten. Schon vor der Trennung waren Kupfer, Silber und Gold bekannt, was bezüglich der Edelmetalle durch das Tocharische erwiesen wird. — Sehr wohl gelungen ist überall die Erklärung späterer Formen der Geräte usw. aus früheren, ursprünglichen, wie z. B. der Urnen, die sich aus tonbelegtem Flechtwerk, der Mäntel, die sich aus nachgeahmten Tierfellen, der Beinkleider, die sich aus dem Lendenschurz herausgebildet haben. Dasselbe gilt von dem Nachweise, wie sich aus dem Seelen- und Ahnenkult die Verehrung von Tieren, Bäumen, Felsen und Bergen und überhaupt der Dämonen- und Götterglaube entwickelt hat, und wie die Vögel als Kenner der Zukunft betrachtet wurden, weil man glaubte, daß die Seele den Leib als Vogel verlasse. Sehr ansprechend ist die Vermutung, daß auch der indogermanische Zeus ursprünglich der oberste Gott der Dämonen gewesen und erst nachträglich zum Himmelsgotte geworden sei. — Die kühnen Hypothesen des Verfassers über das Etrusko-Rätische und seinen Einfluß auf die armenische und auf die zweite deutsche Lautverschiebung (S. 374 ff.) werden dagegen kaum allgemeine Zustimmung finden. Dem Abschnitte über die indogermanischen Einzelsprachen sind die neuen Entdeckungen in Ostturkestan besonders zugute gekommen, und mit Recht sind das Nordarische, das Sogdische und das Tocharische verhältnismäßig ausführlich behandelt. Die Einteilung des Indogermanischen in Kentum- und Satemsprachen wird ebenso wie die Annahme einer italo-keltischen und selbst einer slawisch-baltischen Spracheinheit verworfen und nur die arische Gruppe wird gelten gelassen. — Die letzten Abschnitte von den Germanen und von der Lage der Ursitze hängen innerlich zusammen und enthalten den Kern der

Feistschen Ansichten. Da eine Einwanderung indogermanischer Stämme in Nordeuropa frühestens 2000 v. Chr. stattgefunden haben könne, diese Gegenden aber seit dem Ende der Eiszeit ununterbrochen von einer einheitlichen langschädeligen, blonden Rasse besiedelt gewesen seien, so wird (S. 481 ff.) gefolgert, daß die Germanen nicht Indogermanen seien. Hier führt also Verfasser einen weittragenden Beweis auf Grund archäologischer Befunde, während er selbst S. 457 die Bemühungen der Prähistoriker, die Vorfahren der späteren Indogermanen in bestimmten Gegenden Europas mittels der Funde zu lokalisieren, streng verurteilt. Gestützt wird dieser Beweis (S. 511 ff.) durch den Hinweis darauf, daß ein Drittel des germanischen Wortschatzes nicht indogermanisch sei, daß sich bei den Germanen Spuren des Mutterrechts fänden (wie bei Kelten S. 326 und Indern S. 117, Verfasser hätte hier auf die metronymikalen Bezeichnungen im Nibelungenliede, z. B. der Uote, der Sigelinde kint, hinweisen können), daß sie die indogermanische (?) Hosentracht von den Kelten entlehnten, daß sie kein Reitervolk waren, wie die Indogermanen, und keinen Burgenbau kannten, wie diese, sondern nur Fluchtburgen bauten. An seiner bereits in „Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur" Bd. 36 u. 37 veröffentlichten Erklärung der Lautverschiebung hält Verfasser streng fest. Danach sind die nicht indogermanischen, aber doch S. 66 als den Kelten rasse- und sprachverwandt bezeichneten Germanen von einem indogermanischen Volke, wahrscheinlich den Kelten, indogermanisiert worden, haben die Sprache ihrer höher stehenden Überwinder angenommen und das ihnen unbequeme Konsonantensystem in der Weise umgestaltet, daß die erste Lautverschiebung eintrat. Als später Nachkommen dieser Germanen in das von keltisierten Nichtindogermanen bewohnte Süddeutschland einrückten, wiederholte sich unter dem Einfluß dieser Bevölkerung der Vorgang, und die zweite Lautverschiebung trat ein. Bei dieser Theorie muß die auffallende körperliche Ähnlichkeit der Germanen mit den übrigen Indogermanen als zufällig gelten. Auch sieht man nicht ein, weshalb sich die Germanen eine zweite Lautverschiebung aufzwingen ließen, trotzdem sie den indogermanischen Konsonanten längst eine ihren Sprechwerkzeugen gemäße Gestalt gegeben hatten. Daß ferner diese Germanen so gründlich indogermanisiert wurden, daß sie in äußeren Dingen, wie z. B. im Häuserbau (S. 129), in Rechtsgebräuchen (S. 293), in Sitten (S. 299), in Anschauungen (S. 177), Opferriten (S. 158), in ihrem Sagen- und Mythenschatz und vor allem in ihrer Geistesrichtung so merkwürdig mit anderen Indogermanen übereinstimmen, dabei aber einzig und allein in bezug auf Wortbetonung der fremden Einwirkung erfolgreich widerstanden, hat für den Referenten um so weniger Wahrscheinlichkeit, als Verfasser mit sich selbst in Widerspruch steht, wenn er S. 484 die germanische Stammbetonung als eine der ursprünglich nicht indogermanischen deutschen Sprache eigentümliche hinstellt, sie dagegen S. 375 auf „starke Beeinflussung des Urgermanischen" durch die rätische oder eine andere Sprache zurückführt. — Die Theorie von Penka-Pösche, daß der blonde, hochgewachsene Typus der der Indogermanen sei, wird ebenso verworfen, wie alle Versuche, die Wohnsitze, die sie vor der Trennung innehatten, irgendwie näher zu bestimmen. Aus dem Mangel sprachlicher Beziehungen zu den ureuropäischen Sprachen (Baskisch, Etruskisch-Rätisch, Iberisch) und dem Bestehen derselben zum Ugro-Finnischen, aus der Natur der

Indogermanen als eines Reitervolkes und den analogen geschichtlichen Einbrüchen asiatischer Reitervölker in Europa wird auf Zentralasien als Heimat der Indogermanen geschlossen, zumal die vorhandenen Wortgleichungen den Schluß nicht gestatten, daß sie das Meer gekannt haben und Skandinavien als Ausgangspunkt auch deshalb nicht in Betracht kommt, weil es zur Zeit der Wanderung ein besonders günstiges Klima hatte.

Folgende Einzelheiten sind dem Referenten aufgefallen: Das allgemeine Bestehen von Großfamilien beim Urvolke wird bezweifelt (S. 115 f.), die „im Ursprung identische Folge derselben", die Sippe, wird ihm uneingeschränkt zugeschrieben (S. 117). S. 160 wird der Hund und seine Bedeutung für die Urzeit zu sehr herabgesetzt: seine Wachsamkeit war für die persönliche Sicherheit nicht zu unterschätzen. — Als Beweis für die Zähigkeit, mit der Siedelungen festgehalten wurden, lag es nahe, S. 172 auf Troja hinzuweisen. — S. 183 wird unrichtig aus der Erzählung Herodots vom Vorhandensein zahlreicher Löwen in Makedonien um 480 v. Chr. gefolgert, daß die Griechen bei Einwanderung in jene Gegenden auf diluviale (!) Höhlenlöwen gestoßen seien. — Aus französisch *tan* = Lohe, *tanner* = gerben, bretonisch *tann* = Lohe, Eiche, durfte S. 192 nicht für indogermanisch **dhanvo* die Bedeutung „Eiche" erschlossen werden, da Tannenrinde auch heute noch zum Gerben benutzt wird. — Weshalb dem indogermanischen **jus* S. 251 eine so enge Bedeutung zugeschrieben wird, während doch das Kochen bekannt war, ist nicht einzusehen. — S. 261 A. 1 hätte auf die zahlreichen Reste des Quinquesimalsystems in der Ilias hingewiesen werden können, wo die Heere fast stets in fünf Abteilungen aufgestellt erscheinen, vgl. Δ 295 f.; M 187; Π 168; und vgl. Δ 252 mit 273, 293, 327, 365. — S. 286 fehlt das Wesentliche, daß Ares gegen seine Parteistellung wider die Troer kämpfen will, um die Rachepflicht zu üben. — S. 313 ist dem Verfasser zur Sitte die Toten zu rufen die besonders charakteristische Stelle Odyssee 9, 64 ff. entgangen. — Das deutsche Wald wird S. 195 zweifelnd zu *ai. vatas*, S. 353 zu ἄλσος gestellt. — Die Darlegung S. 513 oben ließ sich kurz durch Verweisung auf S. 485 erledigen. — Auffallende Ungenauigkeiten und Fehler finden sich in der Übersetzung lateinischer und griechischer Zitate. So S. 295 ἦμεν „wir sind"; S. 364 ἀνάστατοι ὑπὸ „ausweichend"; S. 253 *recens fera* (*Tac. Germ. c.* 23) „neuerdings auch Wild" für „frisches Wildfleisch"; S. 287 f. Ilias IX, 632 „für den Mord an seinem Bruder" statt „vom Mörder seines Bruders"; Ilias XVI, 234 (S. 339) folgt Verfasser der Fickschen Konjektur σ' Ἕλλοι für Σελλοί, läßt aber σέ und namentlich das bei dieser Lesart nicht so einfache σοὶ des folgenden Verses unberücksichtigt. — S. 132 wird gar Herodot V, 16 (τὰ δὲ νήπια τέκνα δέουσι), μὴ κατακυλισθῇ δειμαίνοντες übersetzt „damit sie nicht hinabfallen, wenn sie erschrecken" für „weil sie fürchten, daß (die Kinder) ins Wasser fallen".

Für ein Werk von solchem Umfange, das aus so vielen Wissensgebieten schöpft, sind diese Ausstellungen wenig erheblich. Den Lehrern an höheren Schulen kann das Buch als vortreffliche Einführung in das Studium der Fragen nach der Kultur und Herkunft der Indogermanen angelegentlich empfohlen werden.

Neuhaldensleben. v. Hagen.

Biese, Alfred, Deutsche Literaturgeschichte. Dritter Band. Von Hebbel bis zur Gegenwart. Mit 50 Bildnissen. Vierte, verbesserte und ergänzte Auflage. Dreizehntes bis siebenzehntes Tausend. H. Becksche Buchhandlung (Oskar Beck). München 1911. VIII u. 728 S. Preis in Leinw. 5,50 M., in Liebhaberbd. 7 M.

Daß von dem dritten Teile dieser Literaturgeschichte schon nach Jahresfrist eine neue Auflage Bedürfnis geworden ist, spricht ebenso sehr für das Werk und seinen Verfasser wie für die Leser, und Biese hat durch Verbesserungen und Nachträge dafür gesorgt, daß das Buch auf seiner Höhe geblieben ist. Neu erschienene Werke, wie der nach Raabes Tode herausgegebene Roman „Altershausen" und Gerhard Hauptmanns Roman „Der Narr in Christo Emanuel Quint", werden berücksichtigt und der Lebensgeschichte Storms werden die Ereignisse eingefügt, die den Dichter in ihm weckten und zugleich gerade seinen früheren Werken den Stempel wehmütiger Entsagung aufdrückten. Und anerkannt werden muß, daß der Verfasser, wie er selbst in der Einleitung erwähnt, manches allzu harte Urteil gemildert hat. Schönaich-Carolath, der jetzt den älteren Dichtern zugesellt ist, wird ausführlicher und wohlwollender als eine edle Erscheinung gewürdigt; der in der vorigen Auflage übergangene früh verstorbene Jacobowski wird nach Verdienst gewertet, und unter den Lebenden werden die Handel-Manzetti, Börries von Münchhausen, Ottomar Enking, Schmidtbonn und Eulenberg gerechter beurteilt, zum Teil in Berücksichtigung der Fortschritte, die ihre neuesten Werke aufweisen. Hermann Hesse wird auch als Lyriker eingehender behandelt; das wertvolle Gedicht, welches Biese als Probe bringt, weckt den Wunsch, auch die übrigen Dichtungen Hesses kennen zu lernen. Dagegen würde ich das schwüle Gedicht „Die Kinder der Kleopatra" von Agnes Miegel nicht der Erwähnung wert erachten, wie denn überhaupt den großen Vorzügen dieser Dichterin gelegentlich eine krasse Natürlichkeit als viel zu wenig beachtete Schattenseite gegenübersteht. Doch dies und anderes, worin ich Bieses Urteil nicht zustimmen kann, hindert mich nicht, in seinem Werke die reifste und vortrefflichste volkstümliche deutsche Literaturgeschichte zu sehen.

Coblenz. J. Buschmann.

Bausteine zur Geschichte der neueren deutschen Literatur. Herausgegeben von Franz Saran, Professor an der Universität Halle. Halle a. S. Max Niemeyer.

Die Bausteine sollen, nach dem Plane des Herausgebers, „nicht bei der Behandlung der philologischen Probleme stehen bleiben, sondern darüber hinaus den Gedankengehalt der untersuchten Werke erschöpfend herausarbeiten und in die geistige Bewegung der Zeit hineinstellen. Auch soll erstrebt werden, zum Verständnis der künstlerischen Formen beizutragen". Saran „hofft damit, den Lehrern des Deutschen einen Dienst zu erweisen und ihnen behilflich zu sein, über die jetzt vorherrschende stofflich-biographische Behandlung der Klassiker hinauszukommen". Inwieweit die bisher vorliegenden Schriften für den deutschen Unterricht in Betracht kommen, wird bei Bericht über jede einzelne erwogen werden. Die angewandte Methodik der Untersuchung bietet uns zunächst eine sehr ein-

gehende, möglichst lückenlose Analyse des Inhalts, wobei die Hochpunkte und Tiefpunkte der bewegenden seelischen Kräfte und die Übergänge des einen zum anderen sorgfältig herausgearbeitet werden. Daß es auch bei der Schullektüre der Klassiker unsere Hauptaufgabe sein muß, zum Verständnis des Gedankengehalts zu führen, ist zweifellos. Doch müssen wir dabei aus Mangel an Zeit, aber auch aus inneren Gründen durchschnittlich bei der Festhaltung der Hauptlinien stehen bleiben, ohne alle kleinen und kleinsten Bezüge erörtern zu wollen. Ebenso ist es selbstverständlich, daß wir in der Aufsuchung der verwandten Gedankenrichtungen des Zeitalters, namentlich auch in dem Nachweis der Abhängigkeit eines Schriftstellers vom anderen, ein pädagogisch und didaktisch abgestuftes bescheidenes Maß beobachten. Die vorliegenden Untersuchungen sind für das Studium des Fachlehrers sehr geeignet und werden ihm eine Fülle von Anregungen bieten; aber sie dürfen für Feststellung des Gedankengehalts und der geistigen Strömungen nicht ohne weiteres in den Unterricht hineingetragen werden. Was den Nachweis der Anlehnung und Abhängigkeit betrifft, so entsteht da auch sehr leicht die Gefahr, daß dem Schüler die Vorstellung von der Ursprünglichkeit und schöpferischen Kraft der großen Dichter ganz abhanden kommt. Hin und wieder geht doch auch die Forschung in Feststellung solcher Anlehnungen etwas weit, z. B. wenn es Bd. IX S. 25 heißt: „Lessings Charaktere sind noch ohne wesentliche Betonung des Gefühls gezeichnet, das erst nach dem Erscheinen der ‚*Nouvelle Héloise*' in dem Charakter eines Weislingen mächtig werden konnte"; oder ebendort S. 16: „Wie der wütende Bardengesang in dem Opferknaben, so erweckt die Erzählung der Knechte von ihres Herren Reiterstücklein in Georg die Sehnsucht nach dem Kampfe der Männer"; und S. 17: „Wie Siegmar auf der Höhe des Felsenaltars harrt Selbiz an einer Warte des Gebirgs auf die befreiende Kunde vom Ausgange der Schlacht. Beide sind schwer verwundet und werden von ihrem Begleiter von den wechselnden Phasen des Kampfes unterrichtet." Bd. VII S. 100 heißt es: „Der Vergleich des Lebens mit dem Theater wird teilweise aus Restif stammen." Aber dieser Vergleich durchzieht schon die Antike und wird z. B. von Lukian mit Vorliebe angewendet. Für gar manche dieser angeblichen Anlehnungen gilt, was Wüstling selbst auf S. 164 des Buches über William Lovell gegen Ederheiner einwendet: „Selbst die Macht der Phantasie soll Tieck erst durch Boehme kennen gelernt haben."

Band I. **Zimmermann, Ernst,** Goethes Egmont. 1909. XI u. 161 S. 8°. 3 M.

Goethes „Egmont" begegnete gleich nach Absendung des Manuskripts an Herder (aus Rom am 15. September 1787) im engeren Kreise des Dichters gewissen Bedenken, die sich auf Klärchens Verhältnis zu Egmont bezogen. Daß jedoch die Auffassung des Dramas fortgesetzt in falschen Bahnen wandelte, wurde hauptsächlich durch zwei Umstände veranlaßt: 1. durch die Rezension Schillers vom 20. September 1788, worin Schiller Goethes Stellungnahme zu dem vorliegenden dramatischen Problem tadelte und Egmonts „unglückliches Bleiben" lediglich „aus einem leichtsinnigen Selbstvertrauen" entspringen läßt; 2. durch Goethes Erörterungen über den Begriff des Dämonischen, das er in „Dichtung und Wahrheit" Bd. 20 mit Egmonts Natur in Zusammenhang bringt. In der ästhetisch-

literarischen Beurteilung „Egmonts" herrschten infolgedessen die beiden Schlagworte vom „leichtsinnigen Selbstvertrauen" und von der „dämonischen Natur" Egmonts (S. 4). Einen Fortschritt im Verständnis bezeichnete der Versuch Viehoffs, das Drama aus der Entstehungszeit heraus zu begreifen. Gervinus, Hettner, Bulthaupt fördern die Erklärung nicht, am wenigsten der letztere (S. 7). Dagegen deckte Klaucke (1887) den Tatbestand auf, daß die Wertschätzung des „Egmont" durch Schillers Rezension irregeleitet sei. Klaucke selbst verfällt nun aber in den Fehler, das Dämonische in den Vordergrund zu stellen. Die erste wirklich unbefangene Betrachtung der Gestalt Egmonts finden wir (1895) bei A. Vogeler (S. 11). Alle früheren Untersuchungen werden dann durch Christoph Schrempfs Forschungen überholt („Goethes Lebensanschauung in ihrer geschichtlichen Entwicklung", 1905). Zimmermann beabsichtigt Schrempfs Ergebnisse auf Grund eingehender Analyse zu ergänzen und zu berichtigen. Egmont und Alba werden als Gegner innerhalb der Handlung zugleich in scharfem Gegensatz der Charakteristik betrachtet; beide erheben sich zur lebendigsten Verkörperung der entsprechenden Volkstypen: Egmont, ein echter Niederländer! Alba, ein echter Spanier! Egmont wird als eine durchaus elastische, sanguinische Persönlichkeit dargestellt. Er wirkt nach Art einer Naturgewalt mit genialischer Urkraft (S. 36). Er fühlt sich auch als Naturwesen, das von einer ungebändigten, brausenden Gewalt seines Inneren fortgerissen wird. Er jagt als ein Herrenmensch durchs Leben (S. 39). Sein Element ist die Freiheit, Zweck des Lebens ist ihm das Leben selbst. Von Oranien trennt ihn die Unmöglichkeit, gleich diesem den Lauf der Dinge zu berechnen; von Alba die Verachtung eines Standpunktes, der den Dingen Gewalt antun will. Egmont glaubt an die Macht des Schicksals, das ist seine Religion; die Lehren der christlichen Religion über ein Jenseits mit Strafen und Seligkeiten sagen ihm nichts (S. 41). Aber am Schlusse seines Lebens, als er unverhofft Sieger über Alba bleibt, beginnt er tiefere Zusammenhänge seines Lebens und somit der Weltleitung zu ahnen: In Ferdinand gewinnt er Trost und freudigen Ausblick auf eine schönere Zukunft: „Ich sterbe für die Freiheit, der ich mich jetzt leidend opfere." „Ich höre auf zu leben, aber ich habe gelebt." Der Schicksalsbegriff verliert seine Starrheit (S. 43). Es handelt sich also um eine Weltanschauung Egmonts, die er aber lediglich den Erfahrungen seines Lebens entnimmt und erst am Ende auf ihre Höhe bringt: er erlebt eine Entwicklung (S. 44). Klärchen wird im Parallelismus zu Egmont gezeichnet: ein weiblicher Egmont. Auch hier der geradezu genialische Trieb, die Persönlichkeit zu entfalten und zu behaupten. Brackenburg dagegen fehlt die starke individuelle Kraft: Schwäche ist sein Schicksal. Auch von dem „Dogmatismus, Doktrinarismus" der Spanier aus wird der starke individuelle Freiheitsdrang des Niederländers beleuchtet. So gipfelt denn auch die ganze Handlung im Gegensatze des Formalen, Verstandesmäßigen und des rein Menschlichen, Natürlichen (S. 81). Goethe vertritt den Standpunkt des Niederländers; Goethes damalige Welt- und Lebensanschauung wird im „Egmont" wiedergespiegelt (vgl. § 14—19). Das wahre Glück liegt im Ausleben der Persönlichkeit. In § 20 und 21 wird der Begriff des Dämonischen analysiert. Es ist ein Begriff des alten Goethe, den er erst nachträglich in den „Egmont" hineinlegte. Wie er dazu kam, ergibt sich

leicht, wenn man bestimmte Äußerungen Egmonts für sich betrachtet, die jedoch in ihrem wirklichen inneren Zusammenhange nur den einen großen Hauptzug dieses Dramas kennzeichnen: das Recht der Individualität. — Im zweiten Teil, der die Entstehungsgeschichte behandelt, ergeben sich wohl noch mancherlei treffende Bezüge auf Leben und Zeitalter Goethes, doch muß ich mir versagen auf das einzelne einzugehen; es ist verhältnismäßig neben dem Grundzug in Egmonts Wesen von geringem Belang, und dieser Sonderzug ist eben echtes persönliches Leben Goethes. Auch ein tiefgreifender Einfluß Spinozas kann dabei nicht angenommen werden (S. 126). Der klaren und scharfsinnigen Gedankenentwicklung Zimmermanns möchte ich nur eines entgegenhalten, nämlich daß bei aller Anerkennung des Rechts der starken Individualität doch auch diese moralisch gemessen werden muß. S. 36 ruft Zimmermann aus: „Soll man ihn leichtsinnig nennen, weil er nicht empfindet, daß sein Verhältnis mit Klärchen sittlich anstößig ist? weil er nicht an das Ende denkt, das für seine Geliebte notwendig tragisch sein muß? Man könnte ebenso gut dem Strom Vorwürfe machen, der mehr und mehr anschwellend endlich über seine Ufer tritt." Recht wohl, aber der Mensch ist eben kein Strom! Auch dürfte doch S. 25 bei seiner Behandlung der ihm vorgelegten Disziplinarfälle nicht bloß die Milde und Toleranz hervorgehoben werden, sondern auch die Ungleichheit und Willkür.

Band II. **Michael, Wilhelm,** Überlieferung und Reihenfolge der Gedichte Höltys. 1909. VIII u. 170 S. geh. 3 M.

Es ist dem Herausgeber selbst nicht entgangen, daß die vorliegende Schrift für Unterrichtszwecke nur wenig in Betracht kommen kann. Allerdings bleibt ja Michael nicht bei dem philologischen Problem stehen; man darf wohl anerkennen, daß er uns in die geistige Bewegung der Zeit hineinstellt, auch daß er zum Verständnis der künstlerischen Formen beiträgt. Dagegen wird die Forderung, daß der Gedankengang der untersuchten Werke erschöpfend herausgearbeitet werde, nicht erfüllt, ohne daß dem Verfasser daraus ein Vorwurf erwachsen soll. Aber aus eben diesem Umstande folgt, daß der Unterricht von den Ergebnissen der philologisch sorgfältigen Abhandlung noch weniger Gebrauch machen kann, als es an und für sich der literargeschichtlichen Bedeutung Höltys entspricht. Fesselnde Einzelheiten von kulturgeschichtlichem Wert sind S. 17 die internationale Anakreontik, S. 32 der Brief Vossens über den Verkehr mit Hölty, ein in der Tat sehr niedliches Zeitidyll; S. 38 Begriff des literarischen Eigentums. Auch die Entstehung der Geislerschen Ausgabe, die Gegenerklärung Boies, die Ausgabe Vossens enthalten, abgesehen von ihrem philologischen Gehalt, zeitgeschichtlich anziehende Gesichtspunkte. Über Halms Ausgabe, die dieser zuvor in einer Abhandlung der Kgl. Bayerischen Akademie der Wissenschaften gerechtfertigt hatte, urteilt Michael überwiegend ungünstig. S. 56 „Von dem Vorwurf kann Halm nicht freigesprochen werden, daß er mit Voreingenommenheit gegen Johann Heinrich Voß an die Arbeit ging und oft dabei nicht Tatsachen brachte, sondern persönlich gefärbte Anschauungen." Aber auch Vossens Bearbeitung wird keineswegs als einwandfrei betrachtet. „Ohne Zweifel hat er eine Reihe von Stellen, die er zu bessern meinte, verschlechtert" (S. 39). Die sehr einegehende Zusammenstellung der Höltyschen und der Voßschen Fassung bietet dem Lehrer Anregung zu mancherlei stilistischen und metrischen Beobachtungen.

Band III. **Döll, Alfred,** Goethes Mitschuldigen. Mit Anhang: Abdruck der ältesten Handschrift. 1909. XIII u. 274 S. geh. 5 M.

Das Verständnis von Goethes „Mitschuldigen" litt unter dem Einfluß des Urteils, das Goethe selbst in „Dichtung und Wahrheit" über dieses Jugenddrama gefällt hat. Dazu kam die Irreleitung, die von den drei verschiedenen Fassungen des Stückes ausging; insbesondere wurde das Verhältnis der Handschrift H^2 zu H^1 verkannt (vgl. VIII). Hettner erkannte, daß die einaktige Fassung (H^1) die erste ursprüngliche Niederschrift ist, aber er hielt noch an der Entstehung des Werkes in Leipzig fest. Die richtige Einsetzung auf Winter 1768/69 und nach Frankfurt a. M. wird zuerst bei Weißenfels nachgewiesen. Goethes spätere Auffassung wurde „bis in die jüngste Zeit wie ein Dogma behandelt und immer wiederholt" (S. 8). Sie bezog sich namentlich auf drei Punkte: 1. Die „Mitschuldigen" seien eine Art Satire und beruhten auf den reichen, wenn auch schlimmen, Erfahrungen, die der 18 jährige Dichter in der bürgerlichen Gesellschaft gemacht haben sollte. 2. Diese Satire wirke „bänglich", weil sie teils mit unerquicklichem Pessimismus, teils in burleskem Ton einen düsteren „widergesetzlichen" Stoff behandle. 3. Die Satire sei von einem „höheren Gesichtspunkte" aus geschrieben, dem der „vorsichtigen Duldung bei moralischer Zurechnung". „Wer sich ohne Sünde fühlt, der hebe den ersten Stein auf!" Die Widerlegung dieser irrtümlichen Anschauung beruht auf der sehr eingehenden Analyse des Dramas sowie auf der Ergründung der Beziehungen des Jugendwerkes zur vorangehenden Literatur, zu dem Geiste des Zeitalters, dem es entsprossen ist. Der einzige, der die Wahrheit der Angaben des alten Goethe bestritt, war Düntzer (S. 11). „Die Mitschuldigen sind als possenhaftes Lustspiel gedacht und ausgeführt" (S. 12). Aber Düntzers Andeutungen blieben unbeachtet. „Die Mitschuldigen sind ein lustiges Stück, dem der Dichter aber in der Form einer breit gehaltenen Nebenhandlung einen ernsten Gedanken beigemischt hat, der zum Kern des ganzen Stückes wird. Dieser Kern ist: Die Bekehrung des Freigeistes zum ethischen Idealismus" (S. 13). Das Werk ordnet sich damit in eine wichtige Strömung der Literatur des 18. Jahrhunderts ein, die sich gegen den Materialismus in Religion und Ethik wandte (S. 14). Alcest ist ein Freigeist wie Don Juan, wie Lovelace, wie Lessings „Freigeist", Mellefont und Tempelherr, wie Wielands Hippias, Ityphall u. a. m. Er ist ganz der junge Kavalier des 18. Jahrhunderts. In Sophie vereinigen sich die „höchsten" Ideen von Tugend, Gott und Liebe im Sinne des Zeitalters zu einer Art von Platonismus. Der widerwärtige Lump Söller ist eine Karikatur der Starkgeisterei (S. 48). Der junge Dichter nimmt also in dem Drama Stellung zu einem hervorragenden Probleme des Zeitalters und entscheidet sich für eine Lösung, deren geistiger Urheber freilich nicht er selbst ist (S. 58). Für die höhere Schule liegt der Wert der vorliegenden sehr fesselnden Untersuchung hauptsächlich in der aktenmäßigen gründlichen Darstellung dieser Zeitideen und der Abhängigkeit des einen Schriftstellers vom anderen. Mehr noch als die Freigeisttypen Richardsons haben die Wielands auf den jungen Goethe gewirkt; ja, Wieland selbst war in seinem Leben das Urbild seines Agathon gewesen. In diesem wichtigsten Werke der Freigeistliteratur des 18. Jahrhunderts wird dann auch die bisherige Oberflächlichkeit verlassen, die Richardson, Gellert und Brawe bei Behandlung des Pro-

blems erkennen lassen (S. 70). Die komische Figur Söllers (*le cocu imaginaire*) hat Goethe aus einer gleichfalls einaktigen Komödie Molières entlehnt (Sganarelle), aber er hat aus der rein komischen Wirkung eine tragikomische gemacht und dadurch Söller zur gelungensten Figur des Lustspiels gestaltet (vgl. S. 128). Auch eine Anlehnung an Shakespeare soll sich in diesem Charakter nachweisen lassen, nämlich an den Spitzbuben Antolicus des „Wintermärchens". Doch kann ich diesen Nachweis nicht für zwingend halten (vgl. insbesondere S. 133 Anm. 2, auch S. 146 und 155). Die Führung der Handlung wird gelobt, freilich fehlt es noch an innerer Einheitlichkeit und Konsequenz. Am meisten muß man daran Anstoß nehmen, daß Söller so schnell die Verzeihung erhält. Aber ein versöhnlicher Schluß war für die Farce notwendig; im übrigen haben wir auch hierin einen Zug der Zeit: Goethe macht auch mit dem geschmacklosen „Gerne" Sophies die Mode mit (S. 140). In einem Anhang folgt der dankenswerte Abdruck der ältesten Handschrift (H. 1), die bisher nur in den Varianten der Weimarer Ausgabe vorlag.

Band IV. **Becker, Carl,** A. G. Kästners Epigramme. Chronologie und Kommentar. I. Freundeskreis. II. Literarische Kämpfe. 1911. VII u. 230 S. geh. 6 M.

Bei Vergleichung der Epigramme Kästners mit denen seiner Vorgänger Logau und Wernicke ergibt sich, daß Kästner fast ausschließlich Personalsatire treibt (S. 20 f.), für welche „ein aufmerksamer, interessierter Kreis von Zuhörern" vorhanden sein muß, der nicht groß sein darf. Er bot sich in dem Deutschland des 18. Jahrhunderts, insbesondere in der „exklusiven, untereinander reichen Verkehr pflegenden Göttinger Gesellschaft". Kästners Epigramme sind scharf und waren zu seiner Zeit gefürchtet; er war aber kaum imstande, irgendeinen Einfall zurückzuhalten, und übte in der Auswahl des der Öffentlichkeit Dargebotenen keine Selbstkritik. Lichtenberg sagte über ihn: „Der Mann will absolut nicht, daß auch ein Haar von ihm auf die Erde falle" (S. 26). Eine Deutung seiner Sinngedichte fehlte bisher. Becker unterzieht sich dieser Aufgabe für die oben bezeichneten Gebiete in sorgfältiger Aufsuchung der Anspielungen und Beziehungen. Es war eine mühevolle und verwickelte Aufgabe. Die unmittelbaren Forderungen des höheren Unterrichts werden jedoch von dieser Schrift nur in geringem Maße berührt, da zur Vertiefung in Kästners Epigramme weder die Zeit ausreicht noch innerer Anlaß vorhanden ist. Wenn man die meisten der vorliegenden Sinngedichte auf ihren absoluten Wert hin prüft, so wird man enttäuscht. Nicht einmal den Rückschluß auf eine bedeutende Persönlichkeit gestatten sie. Dagegen bieten sie, zusammen mit der Erklärung, fesselnde und wichtige Durchblicke auf die Literatur und noch mehr auf die Gesamtkultur. Ich weise besonders auf Kästners Beziehungen zu Haller und Gellert hin, mit denen er freundschaftlich verbunden ist und die streng positiv-christliche Weltanschauung teilt, in scharfem Gegensatze zur französischen Aufklärung La Mettries und Voltaires; ferner auf sein Verhältnis zu Gottsched (S. 125—151), wobei man keinen günstigen Eindruck von Kästners Charakter erhält. Er kann sich nach Gottscheds Tode nicht enthalten, an Nikolai zu schreiben: „Wenn des armen Mannes Krankheit nicht so schmerzlich gewesen wäre, so hätte ich freilich darüber gelacht, daß er eben an der Wassersucht gestorben ist."

Band V. **Grempler, Georg,** Goethes Clavigo. Erläuterung und literarhistorische Würdigung. 1911. XVI u. 205 S. geh. 4 M.

Bei Beurteilung des „Clavigo" ist bisher auch zu viel Wert auf Goethes eigene Angabe in „Dichtung und Wahrheit" gelegt worden. Bei seinem Erscheinen wurde das Drama überwiegend ungünstig beurteilt; es galt als „mittelmäßiges Stück", man maß es am „Götz" und vermißte „das Tendenziöse und Revolutionäre" (S. 2). Doch fehlte es auch nicht an Anerkennung; es war das einzige Drama Goethes, das häufig und regelmäßig aufgeführt wurde. Seit der vernichtenden Kritik von A. Stahr (S. 6) galt „Clavigo" hauptsächlich als Bekenntnisdrama. Erst Düntzer betont „das edle Gefühl, die fein empfindende Seele" Clavigos und erkennt den Kernpunkt des Dramas in dem psychologischen Konflikt (S. 10). Grempler erklärt (S. 14), daß die Frage nach dem Gedankengehalt des „Clavigo" bisher unbeantwortet geblieben ist, weil eine gründliche, den Stoff ganz erschöpfende Untersuchung gefehlt habe. In seiner Analyse geht er zunächst von der absoluten Staatsform Spaniens und von der unmoralischen Hofgesellschaft aus, die den Hintergrund der Handlung bilden. Sodann schildert er eingehend die Persönlichkeit des Carlos in ihrer selbstsüchtigen und verstandesscharfen Grundlage und seinen Kampf für das Ideal des „außerordentlichen" Menschen, als den er Clavigo betrachtet (S. 28 ff.). In Carlos vollzieht sich ein Denk- und Empfindungsprozeß in dreifacher Abstufung (S. 36): Er ist zunächst „der Philosoph des rücksichtslosen Egoismus und vulgären Epikurismus", durch den Verkehr mit Clavigo wird das Gefühlsleben in Carlos erweckt, und er stellt nun seine persönliche Rücksichtslosigkeit in den Dienst des bewunderten Freundes. Nach diesen Voruntersuchungen erst folgt die Entwicklung der Natur Clavigos. Ehrgeiz und Eitelkeit beherrschen ihn und feiern selbst noch in der Unterredung mit Beaumarchais zunächst „einen hohen Triumpf" (S. 50, so!). Die inneren Wandlungen der von Carlos geleiteten, an sich edlen Persönlichkeit werden klar entwickelt und deren Durchbruch und endlicher Sieg festgestellt (vgl. S. 67—70). Der Verfasser gelangt dabei zu einer fünffachen Bestimmung des Begriffes „Gefühl" in der Auffassung des 18. Jahrhunderts. Beaumarchais wird als Choleriker bezeichnet, Marie als sanguinisch, Guilbert als phlegmatisch, Buenco als melancholisch. Carlos' Denkweise, welche zugleich die des absolutistischen Hofes ist, wird von Goethe abgelehnt; aber „eine positive Idealfigur, die man als die Verkörperung der vom Dichter gebilligten Anschauungen betrachten könnte, ist im ‚Clavigo' nicht vorhanden" (S. 108). Das Drama ist eine Verherrlichung der Macht des Gefühls (S. 112 f.). Das Recht des außerordentlichen Menschen wird anerkannt, jedoch nicht in Carlos' Formulierung, sondern in der Verzichtleistung Mariens. Als literarische Grundlagen des Werkes werden Wielands „Agathon" und Lessings „Emilia Galotti" nachgewiesen. Dabei wird freilich anerkannt, daß die Verurteilung des Absolutismus im „Clavigo ' ein Nebenmotiv ist, das im Verlauf des Stückes mehr und mehr zurücktritt ' (S. 127). Es werden in der Richtung des aufgeklärten Geistes Beziehungen zu den „Mitschuldigen" gesucht, in der Richtung „des großen Menschen" solche zu „Götz". Adelheid sucht für sich den „außerordentlichen Menschen", den sie in Weislingen nicht gefunden hat. Diese Vorstellung soll für beide Dramen auf Shakespeares „Macbeth" zurückgehen, in dem jedoch eine eigentliche

Theorie vom Rechte des „außerordentlichen Menschen" nicht vorhanden ist. Diese liegt vielmehr im Geniebegriff des 18. Jahrhunderts. „Am deutlichsten tritt das gesteigerte, hochgespannte Selbstgefühl des Genies bei Goethe in Erscheinung" (S. 135). „Doch verlangen gerade die edelsten Vertreter der ‚Stürmer und Dränger', vor allem Goethe, vom Genie, vom genialen Menschen Wirken für andere" (S. 137). Für die Handlung des „Clavigo" bildet Goethes Märchen von der neuen Melusine ein eigenartiges Seitenstück. Eine unmittelbare Einwirkung von Richardsons „Clarissa", von Lessings „Miß Sara Sampson" oder gar von Klopstocks Abbadona kann ich nicht für zwingend halten. Was das Verhältnis des Dramas zu Beaumarchais' Fragment betrifft, so hebe ich E. Schmidts kräftige Abfertigung der Tadelsucht hervor (Charakteristiken). „Der junge Frankfurter Advokat und Dichter ergriff das meisterhafte Plaidoyer des Parisers und ließ bei nur achttägiger Arbeit ganze Seiten daraus in sein Drama eingehen, das nur . . . Dummköpfe zu dem Urteil verführen konnte: sein Clavigo ist zur Hälfte gestohlen" (S. 172).

Band VI. **Spiess, Otto,** Die dramatische Handlung in Lessings „Emilia Galotti" und „Minna von Barnhelm" Ein Beitrag zur Technik des Dramas. 1911. 74 S. geh. 2,40 M.

Der Verfasser geht von der Beobachtung aus, daß über den Begriff der dramatischen Handlung durchaus keine Klarheit herrscht. Die Lehrbücher der dramatischen Technik behaupten, jedes gute Drama müsse eine Handlung in der jetzt anerkannten Form enthalten, wie sie durch die wissenschaftliche Behandlung der dramatischen Technik festgestellt ist. Als Merkmale dieser Theorie mögen die Namen Aristoteles-Lessing-Freytag gelten. Die Prüfung der überlieferten Begriffe soll in der Weise vorgenommen werden, daß ein technisches Meisterwerk „Emilia Galotti" genau zergliedert wird; daraus ergeben sich die in diesem Werke obwaltenden dramaturgischen Bestimmungen; der gewonnene Maßstab wird dann auf ein technisch minder vollkommenes Werk „Minna von Barnhelm" angewendet. Die Methode der Untersuchung stammt von Franz Saran.

Indem der erste Akt von „Emilia Galotti" in seinen Gedankenzusammenhängen Satz für Satz analysiert wird, ergeben sich folgende dramaturgische Begriffe: Kette, Motiv, Glied, Bruch; nachgebrachte Glieder, wirkende und ruhende Motive, voller Bruch, Einmündung eines Fadens, scheinbarer Bruch, Geflecht, Verknotung, Spaltung oder Gabelung des Fadens, Nebenfäden, Hauptfäden.

Der Raum verbietet, auf diese Begriffserklärungen näher einzugehen. An dieser Stelle kann nur gefragt werden, ob die Erklärung der Schriftwerke in den höheren Schulen sich für ihre Zwecke an diese neuen Bezeichnungen anschließen soll. Davon ist zunächst abzusehen. Schon die verhältnismäßig knappe Zeit verbietet, bei den technischen Fragen so eingehend zu verweilen. Doch auch innere Bedenken treten dazu. Auf der Schule führt die Betonung der Form meist zur Mißachtung des Geistes (vgl. Grammatik!). Wahrscheinlich würde vielfach die Haupttätigkeit alsbald auf die Aufsuchung der verschiedenen Fäden hinauslaufen (des Orsina-Odoardo-Fadens, des Emilia-Fadens usw.).

Auf Grund dieser Vorbestimmungen werden nun auch neue Ergebnisse für den Begriff der dramatischen Handlung gewonnen, für Exposition und erregendes Moment, für die sogenannten Einheiten, für Stoff, Fabel u. a. m. Aus der Geschichte

der Theorie hebe ich noch einige Einzelheiten hervor: S. 45 „Die Kommentatoren des Aristoteles und die Kunsttheoretiker der Renaissance haben den großen Griechen ganz falsch verstanden und ihm irrtümlich ‚Regeln' über die Einheit der Handlung der Zeit und sogar des Ortes zugeschrieben, wie sie Aristoteles gewiß nicht im Sinne hatte". S. 47 „Freytags Definitionen für die einzelnen Punkte sind unklar". Die aus der Analyse der „Minna von Barnhelm" sich ergebenden Schwächen des Aufbaus der Handlung werden S. 73 zusammengefaßt. Sie bewirken, daß im vierten Akt das Drama „aus den Fugen zu gehen scheint und das Interesse lahmt". Die Handlung der „Emilia" wird durch Figuren veranschaulicht, insbesondere durch eine dem Buche beigegebene Karte. Auch hier heißt es für Unterrichtszwecke: Eingehendes Studium dieser sehr sorgfältigen Untersuchungen, aber keine unmittelbare Übertragung verwickelter technischer Fragen in den Unterricht!

Band VII. **Wüstling, Fritz,** Tiecks William Lovell. Ein Beitrag zur Geistesgeschichte des 18. Jahrhunderts. 1911. XI u. 192 S. geb. 5 M.

Wüstling faßt das Ergebnis seiner Untersuchungen auf S. 192 treffend folgendermaßen zusammen: „Der ‚William Lovell' hat sich uns dargestellt als ein großartig entworfenes Gemälde der literarischen und philosophischen Tendenzen, die im 18. Jahrhundert miteinander rangen. Die Ergebnisse und Ansichten, die die Periode der Aufklärung und des ‚Sturmes und Dranges' verkünden, werden eingehend erörtert. Indem Tieck die Schlacken der Vergangenheit von sich stößt und nur das Lebenswerte zu behalten strebt, geht er sogleich einen Schritt weiter und beginnt eine neue Überzeugung zu proklamieren. Der Genius Tiecks zerbricht die Fesseln, die ein enges Verstandestum und eine teils genialische, teils verzweifelte Zeitstimmung um ihn legen wollten, und es strahlt hervor seine tiefe Phantasienatur, die ihn ursprünglich und eigenständig zum Romantiker unter den Dichtern bestimmt sein ließ."

Es wird zurzeit vielfach gefordert, daß die Romantik im Unterricht der höheren Schulen stärker herangezogen werde. Gleichviel wie man sich zu dieser schwierigen Frage stellt, die hier nur gestreift werden kann, das Studium der Romantik ist für jeden Deutschlehrer der oberen Klassen eine unerläßliche Aufgabe. Die bisherige überwiegend ungünstige Beurteilung des „William Lovell" schreibt Wüstling zwei Umständen zu: Man sei mit fertigen sittlichen Maßstäben an den Roman, an den Hauptheld herangetreten und habe die anderen Personen zu wenig berücksichtigt. Hayms literarhistorische Methode („Die romantische Schule") wird grundsätzlich verurteilt; er gehe von moralisierenden Erwägungen aus, nicht von dem Geiste der Dichtung. Dagegen hat Hettner (Geschichte der deutschen Literatur im 18. Jahrhundert) ein Gefühl für die Tragik dieses Romans; „eine Dichtung, die, wenn ihr nicht die drastische Kraft innerlich folgerichtiger Charakterzeichnung und der feste Griff einheitlich fortschreitender Handlung fehlte, zu dem Gewaltigsten, aber auch Allerfurchtbarsten gehören würde, was die menschliche Phantasie an öder, schreckhafter Herzensverzweiflung ersonnen hat" (S. 8). Die Charaktere des Romans zerfallen bei Wüstling in drei Gruppen: es sind 1. Egoisten und Freigeister, 2. Schwärmer (in dieser Gruppe befindet sich der Titelheld), 3. die ausgeglichenen Charaktere. Aus der Analyse der Charaktere ergibt sich der Gehalt, der nicht abgetan ist mit Tiecks Worten, der Dichter habe der Heuchelei, Weich-

lichkeit und Lüge die Maske vom Gesicht reißen wollen (S. 71); vielmehr verbindet alle Charaktere das Streben, den Sinn und das Ziel des Lebens zu erfassen und den Wert der Geisteskräfte zu prüfen. Persönliche Erfahrungen und innere Erlebnisse bilden den Hintergrund des Romans.

Band VIII. **Schwartz, Hans.** Friedrich Heinrich Jacobis „Allwill". 1911. 78 S. geh. 2,40 M.

Jacobis „Allwill" und „Woldemar" gehören, wie der Verfasser in der Einleitung bemerkt, zu den Literaturwerken, „von denen man viel spricht und wenig weiß". Daß sie keine Höhepunkte der Literatur bezeichnen, tue nichts zur Sache, da oft gerade in mittelmäßigen Werken die Ideen der Zeit klarer und deutlicher hervortreten als in den großen. Zum Gegenstande einer Monographie ist Allwills Briefsammlung bisher nur einmal gemacht worden, von A. Holtzmann. Einen Fortschritt bezeichnet A. Francks „Friedrich Heinrich Jacobis Lehre vom Glauben". Großen Einfluß auf Plan und Gestaltung des Werkes hatte die Persönlichkeit Goethes ausgeübt. Bei Darstellung der Personen und der in ihnen niedergelegten Anschauungen Jacobis folgt Schwartz der Fassung im Merkur. Allwills Eigenart ist im wesentlichen die Jacobis (S. 39): er galt in seiner Kindheit als unbefähigt, er stand unter dem Bann einer sehr lebhaften Phantasie, er grübelte über religiöse Gegenstände. Er ist ein Mensch des Gefühls. Er vertritt die Anschauung, daß unser Handeln nicht von außen durch abstrakte Gesetze der Vernunft geleitet werden darf; dies führe zur Knechtung dessen, was wir als das Wertvollste in uns tragen, der Gefühle und Empfindungen. Vielmehr müssen eben die Gefühle und Empfindungen unsere Führer sein. Denn in ihnen offenbare sich die nie fehlende Natur (S. 14), deren unmittelbarer Ausdruck das Ich ist (S. 17). In den Allwill-Jacobi stiehlt sich nun ein Allwill-Goethe hinein, wobei das in den Vordergrund tritt, was auf Jacobi die größte Wirkung hervorgebracht hat: Goethe als moralisches „Genie". Er ist gleichsam ein Besessener (S. 41). Später entsteht dann in Jacobi eine Krisis, er entfernt sich innerlich von Goethe (S. 44). Er konnte den Allwill nicht im ursprünglichen Sinne weiterführen. Im übrigen fehlte Jacobi Erfindungsgabe und Fähigkeit der Organisation, er war kein „objektiver Dichter". Er gibt Stoff ohne Verarbeitung (S. 53). Aber das Werk ist eben bedeutsam durch die Widerspiegelung der Zeitideen; außer Goethe kommen insbesondere Rousseau, Hamann, Kant in Betracht. Nach dieser Richtung hin würde auch der Wert dieses „Bausteines" für die höhere Schule liegen.

Band IX. **Hagenbring, Paul.** Goethes Götz von Berlichingen. Erläuterung und literarhistorische Würdigung. Teil I: Herder und die romantischen und nationalen Strömungen in der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts bis 1771. 1911. XI u. 84 S. geh. 2,80 M.

Dem vorliegenden ersten Teile sollen zur Erklärung von Goethes „Götz von Berlichingen" noch zwei andere nachfolgen. Dieser erste Teil behandelt die romantischen und nationalen Strömungen in der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts als Grundlagen für Goethes „Geschichte Gottfriedens von Berlichingen mit der eisernen Hand. Dramatisiert". Denn Hagenbring stellt, im Gegensatz zu der bisherigen Betrachtungsweise, die erste Fassung in den Vordergrund, weil aus der

ersten Redaktion die eigentliche Absicht des Dichters am deutlichsten zu erkennen sei. Die Angabe Goethes (1811), daß er durch die beabsichtigte Eröffnung des Leipziger Theaters (1766) mit einem deutsch-patriotischen Stücke die Anregung zu seinem „Götz von Berlichingen" erhalten habe, erklärt Hagenbring für „eine Konstruktion des alten Goethe"; dennoch führe allerdings die Entwicklung von dem damals aufgeführten „Hermann" Schlegels zu Goethes „Gottfried". Im Anschluß daran entwirft er ein Bild der Fortwirkung der Arminius-Dichtung seit Lohenstein, Schlegel, Klopstock, bei dem das Regentenideal der Aufklärung (Friedrich der Große) zu dem eines Helden erhoben wird, „der Gefühl und Verstand in einer tatenfrohen, großen Seele harmonisch vereinigt" (S. 10). Dieser Hermann Klopstocks habe nun in Straßburg unmittelbar auf den jungen Goethe gewirkt und die Stimmung des Salzmann-Herderschen Kreises verstärkt. „Klopstock stellte seinen Hermann an den Anfang einer aufsteigenden Entwicklung, Goethe stellte den Helden in eine untergehende Welt und entwickelte so auf Grund Herderscher Ideen den tragischen Konflikt" (S. 14). Für den Gegenstand ergiebig ist die Betrachtung der einschlägigen Gedichte Herders, die ja in der Regel wenig beachtet werden. Große Bedeutung wird den altdeutschen Studien und dem Einfluß Bodmers beigelegt, der — im Gegensatz zu Herder-Goethe — die Wiederbelebung der romantischen Ideale für möglich hielt. Weiterhin wird Jung-Stillings „bisher leider nicht beachteter" Einfluß auf Goethe und sein Werk herangezogen (S. 44). „Die Mitteilungen des in der Straßburger Krankenstube geistig nur um so regsameren Herder für Goethes dramatische Dichtung kann man nicht hoch genug einschätzen" (S. 51). Obgleich Herder eine Erneuerung der mittelalterlich-romantischen Welt vom weltgeschichtlichen Standpunkte aus ablehnt, erhofft er von ihrer Verschmelzung mit den Idealen der Gegenwart eine neue Renaissance der menschlichen Seele und damit des geistigen und staatlichen Lebens (S. 76). „Erst mit den dramatischen Arbeiten Goethes beginnt die praktische Verwirklichung von Herders Anschauung des Ideals, das er in Shakespeare fand. Definierte Herder das Wesen des britischen Dramas als Geschichte der Welt, so beweist der Titel von Goethes Entwurf, daß dieser seinen Lehrer verstanden hatte, nicht, daß er damit nur einen unvollkommenen Versuch bezeichnen wollte" (S. 78). Für Unterrichtszwecke liegt hier, im Anschluß an „Dichtung und Wahrheit", die Verwertung der vorliegenden Schrift nahe genug. Die in Betracht kommenden Ideen Herders werden im Vorwort knapp und treffend wiedergegeben.

Band X. **Kühlborn, Walther.** I. A. Leisewitzens Julius von Tarent. Erläuterung und literarhistorische Würdigung. 1912. XV u. 84 S. geh. 2,80 M.

Kühlborn bemängelt, daß man bisher die Beziehungen des vorliegenden Dramas zu den philosophischen Strömungen des Zeitalters wenig beachtet habe. Nach dieser Hauptrichtung hin wendet sich seine Zergliederung und die Aufdeckung der Beziehungen zur „Nouvelle Héloise" und „Emilia Galotti". Der Titelheld ist subjektiv veranlagt, das Gefühl ist die Grundlage seines Seelenlebens. „Hunger nach Empfindungen" treibt ihn zur Freundschaft mit dem Hofmann Aspermonte, dem Platonischen Philosophen. Er entwirft sich einen philosophischen Lebensplan, nach dem er sein Leben einrichten will, aber die Leidenschaft ist mächtiger

als die Philosophie. Er liebt ein Mädchen unter seinem Stande, das zugleich die Geliebte seines Bruders ist. Es entsteht ein Familienzwist. Julius entführt die Geliebte aus dem Kloster. Denn der ehemalige Philosoph fragt jetzt: Was ist älter, die Regel der Natur oder die Regel des Augustinus? (S. 8). Er will aus der Kultur in ländliche Verhältnisse flüchten. Er wird von dem zornigen Bruder ermordet, der ihm und der Braut plötzlich entgegentritt. Das alles sind typische Züge des Zeitalters! „Das Drama atmet fast auf jeder Seite Rousseauschen Geist; wie Rousseau in seiner „Neuen Héloise" hat Leisewitz das Problem gestellt; die gleichen Fragen, die Rousseau daneben noch streift, Freundschaft, Ehre, Zweikampf, Selbstmord, berührt auch er in seinem Drama. Mit Rousseauschen Farben aus dem *Contrat social* malt er zum Teil das Bild seines Fürsten (S. 51). Das „edlere" Gefühl soll nach Rousseau im Konflikte der Gefühle den Sieg davontragen; „es hat die Kraft, sich für das sittlich Richtige instinktiv zu entscheiden und es entgegen den leidenschaftlichen Trieben durchzusetzen" (S. 63). Das ist auch — der uns so sehr überraschende — Standpunkt Odoardos in „Emilia Galotti". Zur philosophischen Zeitanschauung gehört ferner die dem Bauernstande zugeneigte Humanität. Auch der politische Glaubenssatz, daß sich ideale Zustände der Regierung in einem kleinen Staate leichter verwirklichen ließen, findet bei Leisewitz Widerhall (S. 73). Mit Rousseau hält er an der Unsterblichkeit der Seele fest, mit Leibniz und Wolff bezeichnet er sie als ein einfaches Wesen (S. 76). Den Selbstmord scheint er geflissentlich zu bekämpfen (S. 79). Die Behandlung des vorliegenden Gegenstandes ist, wie man sieht, auch für unsere Zwecke sehr fruchtbar, man denke nur an die Anklänge aller dieser Beweggründe bei Schiller!

Cassel. P. Goldscheider.

Goldene Klassiker - Bibliothek. Berlin, Leipzig, Wien und Stuttgart. Deutsches Verlagshaus Bong & Co.:

Arndts Werke. Herausgegeben von August Leffson. Mit einem Lebensbild von Wilhelm Steffens. I. Lebensbild. Gedichte. II. Erinnerungen aus dem äußeren Leben. Zugabe: Karl Freiherr vom und zum Stein. III.—IV. Märchen und Jugenderinnerungen. V. Meine Wanderungen und Wandlungen mit dem Reichsfreiherrn Heinrich Karl Friedrich vom Stein. VI.—IX. Geist der Zeit. X.—XII. Kleine Schriften. Anmerkungen. 12 Teile in 4 Leinenbänden 8 M.

Hoffmanns (E. T. A.) Werke (Vollständige Ausgabe). Herausgegeben von Georg Ellinger. I. Lebensbild. Phantasiestücke in Callots Manier. II. Die Elixiere des Teufels. III. Nachtstücke. IV. Seltsame Leiden eines Theaterdirektors. Klein Zaches. V.—VIII. Die Serapionsbrüder. IX. Lebensansichten des Katers Murr. X. Prinzessin Brambilla. Meister Floh. XI. Letzte Erzählungen I. XII. Letzte Erzählungen II. XIII. Musikalische Schriften I. XIV. Musikalische Schriften II. XV. Kleine Schriften und Dramatisches. Anmerkungen. 15 Teile in 5 Leinenbänden 10 M.

Annette Droste - Hülshoffs Werke (Vollständige Ausgabe). Herausgegeben von Julius Schwering. I. Lebensbild. Gedichte. Letzte Gaben. II. Das geist-

liche Jahr. Jugendgedichte. Aus dem Nachlaß. III. Walter. Das Hospiz auf dem Großen Sankt Bernhard. Des Arztes Vermächtnis. IV. Die Schlacht im Loener Bruch. Der Spiritus familiaris des Roßtäuschers. V. Die Judenbuche. Bei uns zu Lande auf dem Lande. Bilder aus Westfalen. Ledwina. Joseph. Dramatische Versuche: Bertha. Perdu. VI. Ausgewählte Briefe. Anmerkungen. 6 Teile in 2 Leinenbänden 4 M.

Die Goldene Klassiker-Bibliothek ist wiederum durch einige Ausgaben bereichert, die freundliche Aufnahme in weitesten Kreisen verdienen und aus einem besonderen unten zu erwähnenden Grunde auch die lebhafte Aufmerksamkeit dieser Monatschrift.

Gerade recht in unsere jubiläumsreiche Zeit kommen die Schriften Arndts, um uns zu gemahnen an die Zeit, da Gott, der Eisen wachsen ließ, mit ehernen Tritten durch die Weltgeschichte schritt, um dem deutschen Volke ins Gewissen zu rufen, daß dieses Geschlecht keinen Beruf zur Knechtschaft, sondern zur Freiheit habe. Die Schriften Arndts, die diesen „Geist der Zeit" atmen, werden uns vor allem in dem neuen Gewande willkommen sein. Aber auch alles andere, was sie an Darstellungen aus dem Leben E. M. Arndts bieten, und was sie an schönen Dichtungen — ich nenne hier nur die Märchen und Kindergeschichten — von neuem schenken.

Und auch all die kleinen Dinge werden uns anmuten. von denen E. M. Arndt sagte, als er sein Haus bestellte und alles ordnete: „Zu diesen kleinen Dingen gehören manche Verse und Reime, die seit zwei Menschenaltern vielfach umhergeflogen und, wie zu geschehen pflegt, nachgedruckt, verändert, verbessert und verschlechtert sind. Er gibt sie hier nun seinem Volke als ein letztes Vermächtnis in der Gestalt, wie sie einst aus seinen Händen in die Welt ausgeflogen sind. Manche von ihnen sind seinen Deutschen lieb geworden, wohl nicht wegen ihrer Vollkommenheit, sondern eben, weil die meisten echte Kinder der Geschicke und Gefühle unserer Tage sind, Kinder des Augenblicks und der Gelegenheit. Mit ihnen sagt der alte Sänger und Schreiber allen seinen Freunden gleichsam sein letztes Lebewohl."

Im Geiste des alten Sängers und Schreibers hat der Herausgeber seine gute Arbeit und Pflicht sorgsam getan auf Grund genauer Studien der gesamten Literatur und der Ausgaben Arndtscher Werke. Soweit meine Prüfung nicht fehl geht, hat er es mit sehr gutem Erfolge ausgeführt in seinem Texte, in seinen trefflichen Einleitungen und seinen sparsamen und doch zu ausreichendem Aufschluß genügenden Anmerkungen. Sein Arbeitsgenosse Wilhelm Steffens hat ein Lebensbild dazu geschrieben, das von Anfang bis zu Ende fesselnd geschrieben ist. Beilagen in Kunstdruck und Textbildern ergänzen und beleben den Inhalt in willkommener Weise. Die sonstigen Vorzüge der Klassiker-Bibliothek zeigen sich auch in dieser Ausgabe.

Und nun noch eins: Die beiden Herausgeber sind unsere Standesgenossen. Ihre Arbeit zeigt, welchen Wert die allgemeinen Redensarten besitzen, mit der alternde Torheit vor unserer Türe kehren will, daß es nämlich mit den wissenschaftlichen Leistungen unseres Standes wie mit den Leistungen unserer Schüler zurückgehe. Ein Stand, dem unser Volk eine vorzügliche Darstellung des Lebens Goethes von Bielschowsky (vielleicht darf man sagen: die beste), eine ebenso vor-

zügliche Darstellung von Schillers Leben von Berger (auch hier ist man versucht zu sagen: die beste) verdankt, braucht sich nicht von dem ersten besten oberflächlichen Menschen an den Wimpern klimpern zu lassen, zumal wenn er an gekrönte Preisschriften über „Schiller und die deutsche Nachwelt" (Albert Ludwig) und an Literaturgeschichten wie die von Biese denkt.

Es ist Pflicht vornehmen Standesbewußtseins, das einmal hervorzuheben, und Pflicht der Monatschrift, solchen Büchern den Weg zu bahnen und ihnen eine warme Empfehlung mit auf den Weg zu geben, was hiermit nachdrücklich geschieht.

Und auch Georg Ellinger, der die schwierige Aufgabe sich gesteckt hat, E. T. A. Hoffmanns Werke in neuer Gewandung herauszugeben, ist einer von den unseren, ein etwas älterer Amtsgenosse, als die beiden jungen, recht jungen Bearbeiter Arndts. Ellinger hat den Plan zu seiner Ausgabe aus der Überzeugung heraus gefaßt, daß es an einer für den allgemeinen Gebrauch geeigneten Ausgabe fehle. Für den wissenschaftlichen Gebrauch hat er sie nicht bestimmt, die Ausgabe soll in erster Linie dem Literaturfreunde dienen. Sie gibt einen überall auf die ersten Drucke zurückgehenden gereinigten Text. In den Einleitungen, die knapp gehalten sind und von den Anmerkungen geschickt entlastet sind, werden die Bedingungen, unter denen die einzelnen Werke entstanden sind, die Grundzüge ihres Wesens und die Wirkung klargelegt, die sie ausgeübt haben. Das Lebensbild erzählt den Lebensgang in seinen großen Zügen und dient dazu, die Einzelausführungen zu einem Ganzen zu verknüpfen. Die Anmerkungen erleichtern das Verständnis, führen in den Stoff ein und hellen Anspielungen auf; sie sind knapp und bieten das Notwendigste, meiner Meinung nach genug für jeden einigermaßen gebildeten und urteilsfähigen Leser. Nur in zweifacher Hinsicht weicht der Herausgeber von dem Grundsatz der Knappheit ab: Dem Persönlichen wird ein etwas breiter Raum gegönnt, was bei der Bedeutung, die in seiner Dichtung der Dichter einnimmt, erklärlich, ja wünschenswert erscheint. Und ebenso notwendig war es auch, da etwas eingehender zu sein, wo auf Quellen und Vorbilder Hoffmanns zu verweisen war.

Auch diesem Werke kann man das Beste wünschen. Viel bekannt ist ja Hoffmann nicht, und man kann es ja auch niemandem verdenken, wenn ihm die „Träume eines Opiumessers", wie Carlyle die Schöpfungen Hoffmanns nannte, nicht recht behagen, andererseits wird Hoffmann, der Mittelpunkt des Genietreibens in der Weinstube von Lutter und Wegener, als Persönlichkeit besonders interessieren und manchen Leser anziehen.

Viele Leser und die weiteste Verbreitung — das darf man ohne besondere Prophetengabe sagen — werden Annette von Droste-Hülshoffs Werke finden, und sie verdienen es, gerade in dieser Ausgabe beachtet zu werden. Wir kennen Julius Schwering schon aus seiner prächtigen Freiligrath-Ausgabe, und wenn dieser zu den ersten Bewunderern von Annette Droste-Hülshoff gehörte, so hat Schwerings Wertschätzung seiner großen Landsmännin nicht nur die Heimatskunst zum Anhaltspunkte seiner Schätzung; er hat mit dem auf westfälischer Erde ebenfalls heimischen Dichter Freiligrath eine Liebe gemeinsam, die aus Dichters Lande stammt.

„Das erste Gedicht“ Annettens singt:

Auf meiner Heimat Grunde,
Da steht ein Zinnenbau,
Schaut finster in die Runde
Aus Wimpern schwer und grau
. . . . . .
Da klomm' ich sonder harren,
Hinan den Zinnenring,
Und in des Daches Sparren,
Barg ich ein heimlich Ding.

Das sollten Enkel finden,
Wenn einst der Turm zerbrach:
Es sollte etwas künden,
Das mir am Herzen lag.

Dieses Etwas bietet Julius Schwering uns von neuem, und er hat aus dem Reichtum seiner Drosteforschung manches Neue ans Licht gefördert, was Deutschlands größte Dichterin, wie sie nicht nur Paul Heyse genannt hat, noch wertvoller für uns macht, als sie es schon immer gewesen ist. Vieles bisher Ungedruckte an Briefen und Gedichten, viel zeitgenössische Tagesblätter und Zeitschriften, die Annette regelmäßig zu lesen pflegte, hat Schwering einer genauen Durchsicht und Forschung unterworfen und es zum Ausbau der neuen Ausgabe mit Nutzen verwandt. Daß die Einleitungen und Anmerkungen meisterhaft sind, bedarf eigentlich keiner besonderen Betonung, es ist bei Schweringers Arbeitsart selbstverständlich. Wer aber das Lebensbild, das der Westfale von der Dichterin entworfen hat, liest, der wird festgehalten von ihr und ihrer Heimatskunst. Denn es gibt keinen deutschen Dichter, der mit seinem Geburtslande und Volksstamm so innig verwachsen ist, wie die große Tochter der roten Erde, der ihr Westfalen „Anfang und Ende, Inhalt, Charakter, Stimmung“ aller ihrer Poesie war.

Ich kenne nur wenige Bücher, die ich so wie Annettens Schriften als ständige Lektüre in den Händen unserer heranwachsenden Jugend und unseres Volkes sehen möchte.

Berlin. A. Matthias.

Festgabe für Martin von Schanz zur 70. Geburtstagsfeier (12. Juni 1912). In Dankbarkeit überreicht von ehemaligen Schülern. Würzburg 1912. C. Kabitzsch. V u. 373 S. brosch. 12 M.

Ein stattlicher Band in würdiger Ausstattung*), den eine Anzahl früherer Schüler, geschart um Adolf Dyroff, dem greisen Platoforscher, Förderer griechischer Grammatik und Geschichtschreiber römischer Literatur als Ehrengabe dargebracht hat.

*) Ein paar Zeichnungen antiker Vasenbilder, auch eines pompejanischen Wandbildes sind als Buchschmuck eingestreut.

In zwei Teile ist der Inhalt gruppiert. Im ersten, zusammengefaßt unter dem Titel „Von antikem Geiste und antikem Brauche", eröffnet den Reigen eine Uebersetzung des Euripideischen Orestes von B. Grundl*). Welche Gründe für die Wahl des Stückes entscheidend waren, erfährt man nicht. Es ist ja dasjenige, welches die Heroen am krassesten ins Real-Gemeine verzerrt, nur durch den operettenhaften Schlußteil Effekt gemacht hat, sodaß die antike Kritik in der Hypothesis es zur Reihe τῶν ἐπὶ σκηνῆς εὐδοκιμούντων rechnet, trotzdem es χείριστον τοῖς ἤθεσι und trotzdem es κωμικωτέραν ἔχει τὴν κατασκευήν. Statt des Trimeters wählt Grundl in der Übersetzung den Blankvers; trochäische Tetrameter sind auch im Deutschen nachgebildet, die anapästischen Systeme teils gleichfalls nachgebildet, teils frei umgestaltet; ebenso sind die wenigen Chorlieder (die in Dochmien und choriambischen Dimetern gehalten sind), die dochmischen Wechselgesänge zwischen Chor und Elektra und die Monodien der Elektra und des Phrygers in freie, jambisch-trochäische Rhythmen umgewandelt. Ich habe den Eindruck, als seien die freien lyrischen Partien dem Übersetzer besser gelungen als der Dialog. Donners Übersetzung, die mir zur Hand war, erscheint mir, da wo ich verglich, vielfach wortgetreuer und doch zugleich poetischer; das im einzelnen nachzuweisen, ist hier nicht der Ort. Wer je den Versuch gemacht hat, einen antiken Autor in unser geliebtes Deutsch zu übertragen, weiß ja, wie schwer es ist, dabei der alten Schulregel wirklich gerecht zu werden: so wörtlich wie möglich, so frei wie nötig. Bei Wiedergabe des Dichters tritt erschwerend der metrische Zwang hinzu — er hat Grundl wohl stark gedrückt. Dann erst erhebt sich die Frage, ob der Übersetzer eben nicht bloß Übersetzer ist, sondern kongenialer Nachdichter, und als solcher wird sich Grundl selbst nicht gefühlt haben.

Im zweiten Beitrag setzt sich A. Patin (S. 59ff.) zunächst ein paar Seiten lang mit Rezensenten seiner früheren Sophokles-Studien auseinander — es soll damit die Art seines kritischen Bestrebens gerechtfertigt werden, klingt aber doch alles etwas gespreizt und kommt mir deplaciert vor. Die neuen Darlegungen über die Exodus im König Ödipus sind sehr scharfsinnig, vielleicht zu scharfsinnig. An Anstößen in der Schlußpartie des Ödipus hat es bisher schon nicht gefehlt. Naucks Versuch 1424—1431 dem Ödipus zu geben und nach 1415 einzuschieben, lehnt Patin mit Recht ab. Einen neuen Anstoß findet Patin 1446: davor, so meint er, fehle ein Vers, in dem Ödipus seine Zustimmung zu Kreons Gedanken in 1445 ausgesprochen habe. Ödipus' Zustimmung zum Verfahren Kreons liegt aber schon in 1444. Kreon erhofft eine Milderung des göttlichen Befehls; das erkennt Ödipus voll Dankbarkeit, darum seine Frage: So willst du in meinem, des unseligen Mannes Interesse den Gott befragen? (Weckleins Konjektur θεῶν ἄρ' ἀνδρός ist ganz ohne Grund) und darum Kreons Antwort: Du wirst jetzt von der Bedeutung der delphischen Sprüche überzeugt sein und dich vertrauensvoll dem Gotte zuwenden (nach Schmelzer). Mit 1446 knüpft Ödipus seine weiteren Bitten an 1436/37 an — da sehe ich keine Lücken. Was man als Hindeutung auf den Ödipus Koloneus hat fassen wollen (vgl. V. 1455—1458) ist mit Patin sicher anders zu deuten. In

*) Auch einzeln käuflich, brosch. 1,50 M.

Ödipus beiden Bitten kann ich den Widerspruch, den Patin herauskonstruiert, nicht finden. Ödipus bittet zunächst allgemein (1436) um Vertreibung aus der Heimat, dann präzisiert er das (1451) dahin, er wolle auf s e i n e m Kithäron sterben. Wirklich bemerkenswert ist aber folgendes: Kreons Ziel ist Verwahrung des Ödipus im Hause — dem widerspricht's, daß er die unmündigen Töchter des Ödipus selbst zum Vater hinausführen läßt; das ist zweckwidrig. Ferner, Ödipus' Worte an die Mädchen (1480 ff.) klingen wie ein Segen des endgültig Scheidenden; nur gezwungen trennt er sich von ihnen (1521/22) — um selbst ins Haus zurückzukehren, wohin die Mädchen ihm folgen: also ist's kein letzter Abschied. Patin sucht die tatsächlich, unleugbar vorliegenden Diskrepanzen zu lösen mit folgender Hypothese: ursprünglich schloß das Stück damit, daß Ödipus in der Tat zum Kithäron fortzog, es also wirklich ein letzter Abschied war von seinen Kindern, zu dem Kreon die Mädchen mit Fug und Recht aus dem Hause kommen ließ. Erst in späterer Überarbeitung hat Sophokles selbst das musikalische Schlußstück, das den Ödipus in unfreiem Gehorsam ins Haus einziehen läßt, hinzugetan, und es ist dem Dichter nicht gelungen, den Zusatz organisch an- und einzugliedern. Ist das die einzig mögliche Lösung? Hat nicht etwa der Dichter die Diskrepanzen entstehen lassen in bewußter Absicht, sie entstehen lassen müssen? Gewiß soll der Eindruck eines letzten Abschiedes von den Mädchen hervorgerufen werden, aber nach dem Kithäron durfte ja Ödipus trotz allem nicht gehen, um zu sterben; daß er dort nicht gestorben, stand doch fest: drum darf Kreon nicht seinem Wunsche entsprechen, drum ist das Motiv der erneuten Befragung des Gottes eingeführt, das den Nichtvollzug der Bitte des Ödipus motiviert, drum wankt Ödipus — dem letzten Abschied zum Trotz — ins Haus gefolgt von Kreon und seinen Kindern. Mir ist diese Auffassung sympathischer als Patins Blick in die Werkstatt des gestaltenden und umgestaltenden Dichters — der ihn eigentlich als Stümper zeigt.

A. D y r o f f, E i n T r a g i k o f r a g m e n t? (S. 79 ff.) stellt in Aristoteles Nikomachischer Ethik 1 4, p. 1096 a 16 folgende Verse her:

ἀμφοῖν γὰρ ὄντων ⟨σοὶ⟩ φίλοιν
ὅσιον προτιμᾶν τὴν ἀλήθειαν ⟨ἀεί⟩.

In der Tat ist der Ausdruck der Gnome poetisch-kühn, die gebrauchten Worte sind dichterisch, auch liebt Aristoteles in der Ethik uneingeleitete Zitate (wie solche schon Plato gelegentlich bringt) einzufügen, selbst sie mitunter ein wenig umzugestalten, und die Ergänzung zu den zwei Trimetern ist leicht: so dürfen sie vielleicht den tragischen Adespota zugefügt werden. Nebenbei erklärt Dyroff die Umgestaltung des bekannten Tragikerverses*) in das αἰσχρὸν σιωπᾶν, Ἰσοκράτη δ' ἐᾶν λέγειν durch Aristoteles für durchaus möglich.

Es folgt ein zweiter Beitrag des Herausgebers A. D y r o f f, Z u P l a t o n s P a r m e n i d e s (83 ff.), wohl der bedeutendste des Bandes. Der erste Abschnitt über die Echtheit des Dialogs charakterisiert zunächst die in neuerer Zeit geäußerten, schwankenden Anschauungen über den Parmenides. Die Anschauung

*) D. zitiert ihn als sophokleisch; Gründe? Er ist bisher immer Euripides zugeschrieben, Nauck² S. 619.

von der Echtheit zu stützen ist Dyroffs Ziel. Er zeigt, daß der Parmenides vor der Xenokratischen Definition der platonischen Idee liegen muß, und macht es wahrscheinlich, daß der junge Aristoteles des Dialogs in der Tat kein anderer als der Stagirit ist, dem also der Dialog gewidmet wird. Daraus erklärt es sich, warum Aristoteles in seinen Schriften nirgends auf den Platonischen Parmenides verweist. Und die Abfassung des Parmenides, der mit Theaitetos und Sophistes zusammengehört, verlegt Dyroff deshalb um 366: 367, zur Zeit von Platons zweitem sizilischen Aufenthalte, ist der 18jährige Aristoteles nach Athen gekommen, ein wenig später mit Plato in Berührung getreten. Diesem Zeitpunkt der Entstehung entsprechend steht das philosophische Können im Phaidros eine Stufe tiefer als in jener Dreiheit von Dialogen; auch die Dialogform weise in jene Zeit. Endlich der Ideengehalt des Dialogs (im dritten Abschnitt behandelt) zeigt Plato voll eleatischen Geistes. Der unbenannte ξένος und ἑταῖρος des Parmenides-Zenon sei sozusagen der *genius loci* von Elea. Die Harmonisierung sokratischen und eleatischen Geistes scheine Plato gelungen, und so weist Dyroff Spuren eleatischen Denkens im Dialoge nach. Dadurch erscheint die Vermutung begründet, daß erst bei dem zweiten sizilischen Aufenthalte Plato mit den Werken des Parmenides und Zeno selbst bekannt geworden ist. Es ist ein Übungsdialog, der die Abkehr lehrt von der bisherigen Methode der Definition und der Art des Phaidros, die nur Ideen von ethischen Dingen und Verwandtem kennt. Die neuen Methoden der Hypothesis und Diairesis sollen zur sokratischen Definitionsmethode hinzutreten, die Tugendphilosophie muß durch Naturphilosophie ergänzt werden. Die Platonische Theorie von dem Einen vergleicht Dyroff zunächst mit den Fortbildungen dieser Lehre bei Xenokrates und Speusippos, dann stellt er zusammen, was an metaphysischen Gedanken im Parmenides enthalten ist. Es zeigt sich, daß Plato ein Teilhaben auch der Ideen an dem Einen lehrt, womit er sich weit über die frühere Form der Ideenlehre erhoben und der megarischen Philosophie wie dem Eleatismus genähert hat.

Jos. Heeg, Über ein astrologisch-medizinisches Orphicum (S. 159 ff.) polemisiert gegen Wellmann (über eine spätorphische Schrift medizinischen Inhalts, Berl.-Sitz. Ber. 1911, 838 ff.) und zeigt, durch Zusammenstellung der Zitate, daß bereits vor dem älteren Plinius eine orphische Schrift, anscheinend der ausgehenden Alexandrinerzeit von der Wirkung heilkräftiger Pflanzen existiert haben muß, die trotz der engen Beziehung zu der entsprechenden hermetischen Schrift, doch, wie die Abweichungen beweisen, mit dieser nicht identisch sein kann. Aetius benutzte diese ursprünglich wohl in Versen gehaltene orphische Schrift wahrscheinlich in einer prosaischen Paraphrase.

C. Weyman handelt von Tacitus über die Fackeln des Nero (S. 167 ff., unter Verweis auf Andresen, Woch. f. klass. Philol. 1910, 385 ff.); er hält Ann. XV 44 das überlieferte *flammandi* (im Sinne von „zum Anzünden") unter Umwandlung des davorstehenden *aut* in *atque* und Streichung des nachfolgenden *atque*.

L. Hahn, Zum Gebrauch der lateinischen Sprache in Konstantinopel (S. 173 ff.) konstatiert, daß in der Nova Roma Konstantins die lateinische Staatssprache bis auf Justinian mit voller Absicht künstlich aufrecht erhalten worden ist und trägt alle nachweisbaren Spuren der Verwendung des

lateinischen Idioms in Konstantinopel zusammen. Natürlich konnte die künstlich genährte lateinische Sprachenklave dem allmählichen Hellenisierungsprozeß nicht standhalten.

F. Ruess untersucht die Hilfszeichen in den tironischen Noten (S. 185 ff.) und erweist als wahrscheinlich, was einerseits behauptet, andererseits bestritten war, daß in der klassischen Zeit des Tiro die Endungen in der Notenschrift nicht mitgeschrieben wurden; später erst wurden die Endungen sorgfältig durch Hilfszeichen wiedergegeben, selbst da, wo die Wortendungen schon in der Hauptnote ausgedrückt waren.

J. Hildenbrand handelt über die Ausbreitung der Mithraverehrung im Gebiete der heutigen bayerischen Pfalz (S. 201 ff.). In Raetien und in der oberrheinischen Tiefebene (von Moguntiacum und Argentoratum abgesehen) war nach Cumonts Feststellungen Mithrakult nicht nachzuweisen. Hildenbrand publiziert aus dem Speyerer Museum, was für Mithrakult in jener Gegend spricht. Es ist eine Gewandfigur (deren Abbildung S. 203 leider auf dem Kopfe steht), die man mit Sicherheit als mithräischen Dadophoren deuten kann, und zwei Köpfe mit phrygischer Mütze, bei denen die Deutung als Dadophoren immerhin wahrscheinlich ist. Ferner wird zu einer mithräischen Inschrift eines Terra-sigillata-Gefäßes aus Rheinzabern (C. J. L. XIII 6086) eine zweite vielleicht mithräische von einem gleichartigen Gefäße gestellt. Das Samsonrelief wird erneut als Nachahmung einer Darstellung des stiertötenden Mithra erklärt. Endlich wird der Nachweis versucht, welche Legionen besonders zur Ausbreitung des Mithrakults in Obergermanien beigetragen haben.

Am Schluß des ersten Teils veröffentlicht Dyroff als Reminiszenzen aus unserm Würzburger Catull-Seminar (S. 209 f.) metrische Übersetzungen dreier Catullgedichte (85. 8 und 31); das mittlere mit seinem frischen Ton scheint mir besonders gelungen.

Der zweite Teil des Bandes handelt: Von griechischer Grammatik, zwei Arbeiten enthaltend.*) C. Grünwald behandelt die Satzparenthese bei den zehn attischen Rednern (S. 215 ff.). Zunächst bespricht er die Stellung der Parenthese im Satzgefüge, ihren syntaktischen Bau, die einleitenden Partikeln, Umfang, Art und Struktur der parenthetischen Sätze und würdigt im zweiten Teile die Parenthese als stilistisch-rhetorisches Kunstmittel. Schließlich wird Frequenz und Inhalt der Parenthesen bei den einzelnen Rednern besprochen und ein Zunehmen in ihrem Gebrauche von Antiphon bis Isokrates (mit Ausnahme des Isaios) konstatiert; am meisten liebt sie Demosthenes, minder die sonstigen Redner seiner Zeit. Die Verwendung der Parenthese lediglich aus rhetorischen Rücksichten erfolgt bei Isokrates und besonders wieder bei Demosthenes mit bewußter Kunst. Auch für die Texte der Redner und ihre Interpunktion fällt manche Bemerkung ab.

Ausgezeichnet durch die Fülle des verarbeiteten Materials ist der letzte Aufsatz von A. Maidhof, Zur Begriffsbestimmung der Koine besonders

*) Beide auch in Schanz' Beiträgen zur historischen Syntax der griechischen Sprache als Heft 19 und 20 erschienen, 2,50 u. 4,— M.

auf Grund des Attizisten Moiris (S. 277 ff.). Da noch immer Begriff und zeitlicher wie räumlicher Umfang der Koine umstritten ist (wie Maidhof in drei kurzen Abschnitten anschaulich schildert), erachtet Verfasser eine Untersuchung über die historische Entwicklung des Terminus Koine bei den Alten für besonders nützlich (die von T h u m b gelegentlich gefordert worden ist). Er stellt nun in sorgfältigster Untersuchung des Sprachgebrauchs fest, daß die Alten nicht immer dasselbe mit dem Ausdruck κοινή bezeichnet haben: Einmal bezeichnet es (bei Apollonios Dyskolos, Herodian u. a.) die Ursprache, die den Boden für das Entstehen der anderen Dialekte gebildet haben soll, zweitens bezeichnet κοινὴ διάλεκτος die universale, allgemeine Sprache aller Gebildeten und Ungebildeten im täglichen Umgang; daraus erwächst drittens die Bedeutung gewöhnlich, unfein, niedrig, gemein für κοινός, die Koine ist dann also die n i e d r i g e Umgangssprache (so z. B. bei Diod. I 16, Lukian. hist. conscr. 16), vor allem bei Moiris (s. III. post) und seinen Abschreibern Thomas Magister und Moschopulos sowie sonstigen Lexikographen und Scholiasten, also im ganzen Mittelalter. Man versteht damals unter Ἑλληνισμός nicht wie früher den echt attischen Sprachgebrauch, sondern die hellenistische Schriftsprache im Gegensatz zur κοινή, der hellenistischen Umgangssprache — beides im Gegensatz zum attischen Sprachbrauch. Das führt denn zu der Schlußfolgerung, daß es nicht angeht, vom Terminus Koine die vulgäre Umgangssprache zu trennen. Man wird den reichen Zusammenstellungen Maidhofs hier und da etwas zufügen können (z. B. vermißte ich S. 338 zu κράββατος einen Hinweis auf das lateinische *grabatus*, das zuerst bei Lucil. 251 auftaucht), im ganzen werden Grammatiker und Lexikographen sie dankbar begrüßen; schade, daß ein Index fehlt, der das einzelne aus der Masse der besprochenen Worte bequem finden ließe.

Münster (Westf.). K. M ü n s c h e r.

Francillon, Cyprien, U n m o i s e n F r a n c e. Hannover u. Berlin 1910. Carl Meyer (G. Prior). VII u. 210 S. 2 M. kart. 2,25 M.*)

An Büchern, die wie das vorliegende in der Form einer mehr oder weniger fesselnden Erzählung in französische Realien einführen wollen, herrscht kein Mangel mehr. Hier begleiten wir den Sohn eines Berliner Oberlehrers nach Grenoble, wo er die großen Ferien in der Familie eines seinem Vater befreundeten Kollegen verlebt. Francillon behandelt in lebhaftem und elegantem Unterhaltungston alles, was einem Reisenden nach Frankreich wissenswert erscheint. Wir nehmen teil an den Studien und Ausflügen des jungen Mannes, lernen Stadt- und Landleben, Sitten, Familienfeste und Beschäftigung der Bewohner kennen und bekommen eine Vorstellung von Industrie, Acker- und Weinbau, von Militär- und Zivilverwaltung. Der Gefahr, sich in Einzelheiten zu verlieren, wodurch leicht ein solches Buch den Charakter eines historisch-geographischen Nachschlagewerkes erhält und die Lektüre dem Schüler verleidet wird, ist der Verfasser glücklich entgangen, ebenso der andern Gefahr, seinen Personen gehaltlose Gespräche in den Mund zu legen nach dem Vorbild ähnlicher Schriften, die auch dem Wort- und Phrasenschatz solcher

*) Inzwischen ist die 2. Aufl. 1913 erschienen. 230 S. 2,40 M., bez. 2,60 M.

ihren Lesern auftischen zu müssen glauben. Nirgends die Sucht, möglichst viel Realien unterzubringen. Das Ganze zerfällt in 22 Kapitel; sehr kurz auf 5 Seiten kommt am Schluß Paris weg. Die Redensarten, auf die der Verfasser Hauptwert zu legen scheint, sind kursiv gedruckt; mit einer Reihe ungebräuchlicher sollte der Schüler verschont bleiben. Das nach Kapiteln geordnete Vokabular setzt wenig Kenntnisse voraus. Manche Druckfehler fielen auf, so: S. 76, letzte Zeile *eu* für *eut*; 115, 12 *aillais*, 123, 16 *ç'est*. Das Buch, das ich mit ungeschwächtem Interesse bis zu Ende gelesen, bietet für Obersekundaner keine Schwierigkeiten. An unserm Düsseldorfer „Gymnasium und Realgymnasium" herrscht seit Jahren der Brauch, daß schon Primaner die Herbstferien oder angehende Studenten, besonders Juristen, längere Zeit in einem Lande französischer Zunge verbringen; solchen habe ich Francillon empfohlen. Sie haben an ihm Freude und Belehrung gehabt.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Dannemann, F., Die Naturwissenschaften in ihrer Entwicklung und in ihrem Zusammenhange. III. Band. Leipzig 1911. W. Ehlermann. I u. 400 S. gr. 8°. geb. 11 M.

Den beiden ersten Bänden seiner umfassenden Darstellung der Entwicklung der Naturwissenschaften hat Dannemann in überraschend kurzer Zeit schon den dritten folgen lassen, der das Emporblühen der modernen Naturwissenschaften bis zur Entdeckung des Energieprinzips behandelt, also den Zeitraum von der Mitte des 18. bis etwa zur Mitte des 19. Jahrhunderts umfaßt. In äußerst geschickter Weise hat Dannemann diesen ganzen Zeitraum, der einmal gewählten Methode folgend, in viele einzelne Abschnitte eingeteilt, um Einheiten der Darstellung zu schaffen und dem Leser Ruhepunkte zu gewähren, ohne den inneren Zusammenhang der Darstellung irgendwie zu beeinträchtigen. Aus dem sicheren Gefühl für die Bedürfnisse des Lesers heraus, hat er diesen Abschnitten noch einen besonderen vorangestellt, der zunächst einen zusammenfassenden Rückblick auf den Entwicklungsgang der Naturwissenschaften in den vorherigen Zeiträumen gewährt und ihn in den Rahmen der allgemeinen Weltgeschichte einfügt, wodurch die ganze Arbeit immer deutlicher den Charakter einer Kulturgeschichte der Menschheit gewinnt. Die den einzelnen Abschnitten gegebenen Überschriften verraten, wie innig alle Zweige der Naturwissenschaften nunmehr in Berührung treten, wie sie voneinander abhängiger werden, und zeigen damit zugleich, wie schwierig eine klare Darstellung der Fortschritte der Naturwissenschaften wird, wie sorgfältig der Verfasser in der Wahl der zu sondernden Abschnitte ist und welche Beherrschung des gesamten umfangreichen Stoffes dazu gehört, mit so sicherem Blick die passende Einteilung herauszufinden. Mit besonderer Sorgfalt sind der Bedeutung der Mathematik und der Einfluß ihrer Fortschritte auf die der Naturwissenschaften zwei Kapitel gewidmet. Lediglich mit der Physik beschäftigen sich 9, mit den beschreibenden Naturwissenschaften 10, mit der Chemie allein 2 Abschnitte. Wieder aber werden die Wechselbeziehungen zwischen Physik und Chemie sowie die Elektrochemie in davon gesonderten Kapiteln behandelt, damit

die Aufmerksamkeit auf die gegenseitige Durchdringung der verschiedenen Zweige der Naturwissenschaften nachdrücklich hingelenkt wird. Außerdem ist ein umfangreiches Kapitel dem Aufschwunge der Astronomie, wie sie namentlich durch Herschel und Laplace hervorgerufen wurde, sowie ein anderes lediglich der physikalischen Erdbeschreibung gewidmet, wobei die Persönlichkeit und Wirksamkeit Alexander von Humboldts beleuchtet wird. Wenn man auch vielleicht im einzelnen innerhalb dieser Abschnitte nicht immer mit der Anordnung einverstanden sein mag, z. B. die Erfindungsgeschichte des Thermometers vor die Erfindungsgeschichte der Dampfmaschine stellen, ebenso Sadi Carnots Verdienste um die Thermodynamik an der Stelle, wo Carnots Name im Zusammenhange mit Rumford, Davy und Mayer zuerst erwähnt wird, eingehender besprochen sehen möchte, anstatt daß sie im nächsten Abschnitt hinter der theoretischen Optik eingefügt werden, so fällt dies gegenüber der übergroßen Stoffmenge, die zu verarbeiten war, wenig ins Gewicht. Bei Carnot hätte vielleicht erwähnt werden können, daß er tatsächlich schon das mechanische Wärmeäquivalent bestimmt hat — zu 380 mkg —, mehr als 10 Jahre bevor Mayer, unabhängig von ihm, auf den Gedanken der Äquivalenz von Wärme und Arbeit kam. Wenn es S. 259 von Silberschlag nur heißt, daß er Oberbaurat und Mitglied der Akademie in Berlin war, so dürfte dies vielleicht eine nicht ganz zutreffende Vorstellung von diesem Manne erwecken. Silberschlag, ein Schüler Franckes, war ursprünglich Pfarrer, wurde Konsistorialrat und Prediger an der Dreifaltigkeitskirche in Berlin, war in seiner Eigenschaft als letzter zugleich Dirigent der von Hecker gegründeten Realschule, hielt Vorlesungen über Wasserbau, die Friedrichs des Großen Aufmerksamkeit und Wohlgefallen so sehr erregten, daß er ihn zum Oberbaurat ernannte. Daß er ein viel tüchtigerer Physiker war, als die von ihm angeführte Erklärung der Feuerkugel vermuten läßt, beweisen seine Kloster-Bergischen Versuche. Wenn man aber bedenkt, daß in dem vorliegenden Bande die Forschungsarbeit von nahezu 300 Männern der Wissenschaft besprochen ist, so wird man es begreiflich finden, daß die Angaben über einen Mann, der als Förderer der Wissenschaft keine so hervorragende Bedeutung hat, nicht so genau und ausführlich sind wie über andere Forscher. Sonst darf man von der Arbeit gerade als Verdienst hervorheben, daß man auf jeder Seite die Sorgfalt des Verfassers erkennt, so zuverlässige Angaben als nur irgendmöglich zu machen. Das beweisen auch die vielen Quellenangaben, für die jeder, der vielleicht eingehendere Studien über einen Forscher oder eine naturwissenschaftliche Frage machen will, dem Verfasser zu großem Dank verpflichtet ist.

Einige naturwissenschaftliche Gebiete, wie z. B. die Entdeckung des Galvanismus, die Einführung der quantitativen Untersuchungsweise in die Chemie, die Sexualität der Pflanzen, werden entsprechend ihrer Bedeutung und dem Interesse, das sie erregen, mit besonderer Ausführlichkeit behandelt, ebenso wie das Leben und die Lebensarbeit gewisser Forscher, wie Linné, Lavoisier, Scheele, Herschel mit sichtlicher Liebe ausführlicher dargestellt werden als andere. In ganz hervorragendem Maße gilt dies aber von Gauss, und daher schmückt das nach Eberleins Marmorbüste hergestellte Bild dieses Größten unter den Großen den Eingang des Buches. Außerdem sind 60 Abbildungen innerhalb des Textes eingestreut, die sich auf alle Zweige der Naturwissenschaften beziehen und zum

großen Teil Originalwerken der Forscher jener Zeit entnommen sind, so daß sie kulturgeschichtlichen Wert haben. Ein am Schluß eingefügtes Verzeichnis aller Abbildungen gibt sorgsame Auskunft, woher jedes einzelne Bild stammt.

Die Darstellung ist bei aller Schlichtheit der Sprache fesselnd, verrät, daß der Verfasser ganz von der Aufgabe, die er sich gestellt hat, erfüllt ist und ihr möglichst so gerecht zu werden sucht, daß jeder, der irgendeins der Kapitel des Buches durchliest, sofort Lust bekommt, das ganze Werk kennen zu lernen. Möge es dem Werke Dannemanns beschieden sein, daß es zu einem unentbehrlichen Bestandteil der Bibliothek eines jeden Gebildeten wird.

Charlottenburg. F. Pahl.

v. Flotow, Albrecht, Einleitung in die Astronomie. Leipzig 1911. G. J. Göschen. 289 S. 8°. geb. 7 M.

Das Werk reiht sich als Band XV der Sammlung Schubert ein. Es behandelt den theoretischen Teil der sphärischen Astronomie, die Definition und Transformation der astronomischen Koordinaten, Auf die Behandlung der Grundsätze über das sphärische Dreieck folgt die Besprechung der Systeme, die Horizont, Äquator und Ekliptik zur Hauptebene haben sowie die Ableitung der Übergänge von einem ins andere System. Dann werden die Differentialformeln für die Dreiecksaufgaben wie für die Transformationen entwickelt. Beim Problem der Parallaxe ergeben sich die Übergangsformeln vom geozentrischen zum topozentrischen Standpunkt und umgekehrt, der Übergang auf den Gausschen locus fictus und nach dem Vorgange von Bruns Benutzung des Baryzentrums. Weiter kommen die Verhältnisse der Bahnbewegung zur Besprechung, da sie bei der Berechnung der Koordinaten aus den Elementen, bei den Störungen der Erd- bzw. Sonnenkoordinaten durch den Mond eine Rolle spielen. Der nächste Abschnitt bringt dann die Theorie der praktischen Festlegung einer Richtung durch den Lichtstrahl: Refraktion, Aberration. An dieser Stelle steht eine nicht ganz einwandfreie Bemerkung S. 191: „Aus den Resultaten der Bestimmung der Aberration geht noch hervor, daß das von allen Sternen ausgestrahlte Licht dieselbe Geschwindigkeit besitzt, und daß man also im Weltenraume die Lichtgeschwindigkeit als konstant ansehen kann." Das kann aus Messungen der Aberration doch nur in ganz grober Weise bestätigt werden, da die direkten Messungen der Aberration doch noch immer um 0″,05 voneinander abweichen (wie v. Flotow S. 223 auch feststellt). Diesem Fehler entsprechen bei der Messung der Lichtgeschwindigkeit etwa 750 km/sec. Eine so starke Abweichung ist natürlich ausgeschlossen. Die Tatsache ist wohl richtig, aber nur aus der Lichttheorie, nicht aus den hierzu viel zu groben Messungen der Aberration zu erschließen. Ich erinnere auch an die Entdeckung des Phänomens von Nordmann und Tichow, daß in der Tat eine Dispersion des Lichts im Weltenraum, also andere Geschwindigkeit für verschiedene Wellenlängen nachweist, wenn man ja auch wohl zur Erklärung dieser Erscheinung Gasmassen wird annehmen müssen. Von der Dispersion sagt auch v. Flotow vorsichtiger wie oben, daß sie im „Vakuum" nicht stattfindet; wohl wahrscheinlich, wenn das Nordmann-Tichowsche Phänomen keinen Strich durch

die Rechnung macht. — Den Schluß bildet die Behandlung der Präzessionswirkungen. Das Buch ist für den Astronomen eine vorzügliche Einleitung zu dem Studium größerer Werke über theoretische Astronomie. Für den Lehrer sehr empfehlenswert, um ihm einen festeren Standpunkt bei der Behandlung der sphärischen Trigonometrie auf Prima zu geben, wenngleich er natürlich von dem Inhalt des Buches im Unterricht nicht viel wird bringen können.

Möbius, A. F., Größe, Bewegung und Entfernung der Himmelskörper. 2 Teile. 11. Auflage, bearbeitet von Hermann Kobold. Leipzig 1911. G. J. Göschen. 136 bzw. 122 S. klein 8°, geb. je 80 Pf.

Die bekannten beiden Bändchen der Sammlung Göschen liegen in 11. Auflage vor. Der Name des Herausgebers bürgt dafür, daß sie in ihrer Art mustergültig sind. Wir werden sie unseren Primanern angelegentlichst empfehlen können oder sie ihnen in die Schülerbibliothek stellen. Sie enthalten ziemlich alles, was der Gebildete über die Bewegungen am Himmel wissen muß. Besonders hervorheben möchte ich die Besprechung auch neuerer Methoden und Resultate der Astronomie, z. B. über Massenbestimmung von Fixsternsystemen, über die Verteilung der Fixsterne im Weltenraum, die Richtung der Bewegung der Sonne und der Fixsterne im Raum. In diesen Fragen ist ja der Herausgeber Autorität und hat bei ihrer Lösung mit an erster Stelle gestanden.

Dillenburg. Franz Rusch.

IV. Kurze Anzeigen.

Eisler, Rudolf, Handwörterbuch der Philosophie. Lfg. 1. Berlin 1913. Mittler & Sohn. 160 S. 3 M.

Der Herausgeber des „Wörterbuchs der philosophischen Begriffe" (3. Auflage, 1910) (besprochen in dieser Monatschrift I. Jahrg., S. 580 f. u. XII. Jahrg., S. 42 f.) hat ein neues Handbuch begonnen. Dieses will in durchaus neuer Bearbeitung die philosophischen Begriffe in kürzerer, gedrungener Form behandeln als es im Wörterbuch der philosophischen Begriffe geschieht, in dem auf größte Vollständigkeit besonderes Gewicht gelegt ist. Es nimmt in seiner Darstellung auf den großen Kreis aller Gebildeten Rücksicht, die aus Neigung und Anlage zu philosophischen Studien nach einer klaren und bündigen Erläuterung der philosophischen Begriffe verlangen und behandelt alle Ausdrücke, Begriffe, Probleme von allgemein philosophischer Bedeutung, indem es philosophisch unwesentliche Dinge zurückstellt, anderseits jedoch auch wichtigeren Begriffen aus den Grenzwissenschaften (Psychologie, Biologie, Soziologie usw.) Berücksichtigung schenkt.

Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen. Hrsgb. von E. Clausnitzer. VII. Band. Leipzig u. Berlin 1912. B. G. Teubner. 454 S. 6 M.

Siehe Monatschrift X. Jahrg., S. 51 f., u. XI. Jahrg., S. 550.

Pädagogischer Jahresbericht von 1912. Von Paul Schlager. Leipzig 1913. Friedrich Brandstetter.

Es liegen vor: I. Pädagogik, Psychologie und Philosophie, 1,40 M.; II. Realien und Mathematik, 1,60 M.; III. Religion und deutsche Sprache, 1,60 M.; IV. Englischer und französischer Sprachunterricht, 0,80 M.; V. Kunsterziehung und technische Fächer, 0,60 M.; VI. Arbeitsschule und Elementarunterricht, 0,60 M.; VII. Fortbildungsschulwesen, Fürsorgebestrebungen, Körperliche Erziehung, 0,60 M.; VIII. Entwicklungsgeschichte der deutschen Schule im In- und Auslande, 1 M.; und kostet, alle 8 Abteilungen zusammen, vor dem 15. Juli 1913 bezogen, nur 6 M., geb. nur 7 M. (später 7 M., geb. 8 M.). Unsere Leser möchten wir auf dieses im Verlag von Friedrich Brandstetter, Leipzig, erscheinende verdienstvolle Werk besonders aufmerksam machen.

Jugendpflege-Arbeit. I. Teil: Der Kieler Jugendpfleger-Kursus 1912 in Vorträgen und Berichten. Hrsgb. vom Ortsausschuß für Jugendpflege in der Stadt Kiel. Leipzig u. Berlin 1913. B. G. Teubner. 196 S. gr. 8°. 2 M.

Die in den vorliegenden Buche vereinigten Vorträge und Berichte des Kieler Jugendpfleger-Kurses 1912 geben in ihrer Gesamtheit einen umfassenden Überblick über das weite Gebiet der Jugendpflege. Neben wertvolle theoretische Erörterungen treten praktische Winke und Anregungen, die über die Einführung und Einrichtung der einzelnen Zweige der Jugendpflege gründlich unterrichten.

Fittbogen, G., Das Deutschtum im Ausland in unseren Schulen. Leipzig u. Berlin 1913. B. G. Teubner. 43 S. 8°. 0,60 M.

Das Buch enthält ein Arbeitsprogramm, welches Antwort gibt auf die Frage: Wie können wir unsern Schülern die nötige Kenntnis vom Deutschtum im Ausland vermitteln? Es folgen Beiträge zur Ausführung dieses Arbeitsprogramms: 1. Die Kunde vom Deutschtum im Ausland auf der Oberstufe; 2. Die Begründung des siebenbürgisch-sächsischen Volkstums; 3. Grundstock einer Bibliothek über das Deutschtum im Ausland. Mtth.

Mentor-Repetitorien.

1. Gornay, A., Französisch. Für Schüler der Sexta bis Obertertia. Berlin-Schöneberg. Mentor-Verlag. 159 S. 1 M.
2. Schwarz, Heinrich, Examinatorium der englischen Grammatik in Frage und Antwort. Ebenda. 114 S. 1 M.

Die Mentorführer bieten in kurzer Fassung, was ein normaler Schüler wissen muß, um vorwärts zu kommen und sein Examen zu bestehen. Sie sind auch zum Selbstunterricht geeignet. r.

Birt, Theodor, Zur Kulturgeschichte Roms. Gesammelte Skizzen. 2. verb. Aufl. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. 163 S. 8°. 1,20 M.

Die zweite Auflage unterscheidet sich von der ersten durch eine Anzahl von notwendigen Berichtigungen und Ergänzungen. *α.*

Junge, Friedrich, Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 5., verb. Aufl., besorgt von Rudolf Lange. Berlin 1913. Franz Vahlen. VIII u. 135 S. 8°. kart. 1,40 M.

In der neuen Auflage sind nach den neuesten Forschungen vor allem in der orientalischen Geschichte wieder mehrere Jahreszahlen und andere Angaben berichtigt worden. Ferner haben eine Anzahl von Namen bedeutender griechischer Künstler Aufnahme gefunden. In der römischen Geschichte sind die Angaben über die Religion in Einklang mit den Ergebnissen der Wissenschaft gebracht. Auch sonst ist, wo es nötig schien, überall die bessernde Hand angelegt. *χ.*

Toeche Mittler, Siegfried, Die deutsche Kriegsflotte. 2. Jahrgang. 1913. Mit 54 Schiffsskizzen, 10 Karten, 1 Flaggentafel sowie 16 Abbildungen im Text und 14 photogr. Schiffsansichten auf Tafeln. Berlin 1913. Mittler & Sohn. 60 S. 1 M.

Von der im Vorjahre veröffentlichten kleinen Schrift, die in vielen Tausenden von Exemplaren im deutschen Volke Verbreitung gefunden hat, ist soeben eine neue Ausgabe erschienen. Sie ist ein sehr übersichtlicher und zuverlässiger Wegweiser über den neuesten Stand des deutschen Flottenwesens in gedrängter und allgemeinverständlicher Form und gibt erschöpfende Auskunft über alle auf unsere Kriegsflotte bezüglichen wichtigen Fragen.

Walter, M., Inhalt und Herstellung der Topographischen Karte 1 : 25 000 (Meßtischblätter). (Geogr. Bausteine 1.) Gotha 1913. Justus Perthes. 48 S. m. 9 Beil. 1,20 M.

Das vorliegende Heft, mit dem der Verband deutscher Schulgeographen seine Schriftensammlung eröffnet, gibt eine umfassende Einführung in das Verständnis von Inhalt und Herstellung der topographischen Karten. Da diese dank den Vorzugspreisen, die die Behörden beim Bezug für Unterrichtszwecke einräumen, mehr und mehr in die Schulen eindringen, da ferner die Heimatschutz- und Wanderbewegung unserer Zeit das Interesse für topographische Kartenwerke lebhaft anregt, werden weite Kreise dem Verfasser für seine Erläuterungen Dank wissen. Besonders bemerkt sei, daß Walter die Unterstützung der zuständigen amtlichen Stellen in reichem Maße erhalten hat. *μ.*

Weinschenk, Ernst, Petrographisches Vademekum. Ein Hilfsbuch für Geologen. 2., verb. Aufl. Mit einer Tafel und 101 Abbildungen. Freiburg 1913. Herdersche Verlagshandlung. VIII u. 210 S. Schmal-8°. Leinwand 3,20 M.

Das petrographische Vademekum hat sich in seiner ersten Auflage als ein sehr zweckmäßiges Büchlein für die rasche Orientierung namentlich auf Exkursionen erwiesen. Der Text ist kurz und prägnant, setzt möglichst wenig Vorkenntnisse voraus und hat zahlreiche Abbildungen. Wer sich auf dem Gebiete der Gesteinskunde rasch und zuverlässig orientieren will, für den ist das „petrographische Vademekum" ein unentbehrlicher Begleiter auf seinen Wanderungen geworden. *σ.*

V. Vermischtes.

Alle diejenigen Herren Direktoren und Kollegen, die dafür eintreten, daß die **Resultate der Sprachwissenschaft** in größerem Umfange als bisher in der Schule verwertet werden möchten, werden hierdurch gebeten, sich zu einem **Verein** zusammenzuschließen. Der Verein bezweckt gegenseitige Förderung durch Meinungsaustausch und Gewinnung weiterer Kreise für diese Bestrebungen. Die Gründung einer eigenen Zeitschrift soll in Erwägung gezogen werden.

Zur Deckung der Kosten und für Werbezwecke muß ein Mitgliederbeitrag von jährlich 1 M. erhoben werden.

Anmeldungen zum Beitritt erbittet Professor F. S t ü r m e r , Weilburg a. d. L.

Aus Anlaß des Jubiläums Seiner Majestät des Kaisers und Königs veranstaltet mit Genehmigung Seiner Exzellenz des Herrn Ministers der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten die Königliche Meßbildanstalt im Lichthofe des Kunstgewerbemuseums (Prinz-Albrecht-Str. 7) eine **Ausstellung** ihrer in den Jahren 1911 und 1912 angefertigten Meßbildaufnahmen aller kunstgeschichtlich bemerkenswerten Bauwerke der Stadt **Potsdam** und der Königlichen Schlösser und Gärten daselbst.

Durch mehr als 800 Aufnahmen, von denen annähernd 450 auf die Königlichen Schlösser und etwa 360 auf die staatlichen, städtischen und privaten Bauten der Stadt entfallen, ist der gegenwärtige Zustand des Äußeren wie Inneren der Baudenkmäler nahezu erschöpfend dargestellt. Rund 90 Blatt werden in der Form großer Wandbilder vorgeführt.

Diese Darstellung des heutigen Potsdam wird ergänzt durch eine große Anzahl von Ansichten und Plänen, deren Entstehungszeit bis an den Anfang des 18. Jahrhunderts zurückreicht. Besonderer Wert wurde gelegt auf die Vorführung alter Originalzeichnungen, Aquarelle und Drucke, die zum Teil Unika oder sehr wenig bekannt sind und aus den Sammlungen des Königl. Kupferstichkabinetts, der Königl. Bibliothek, des städtischen Museums zu Potsdam und einiger Potsdamer Privatbesitzer bereitwilligst zur Verfügung gestellt sind.

Die Ausstellung, zu deren Besuch hiermit ergebenst eingeladen wird, ist vom 12. Juli ab bis Ende August zu der üblichen Besuchszeit des Museums (werktags — außer Montag — von 10—4 und Sonntags von $^1/_2$12—4 Uhr) unentgeltlich geöffnet.

Der Vorsteher der Kgl. Meßbildanstalt
v. Lüpke, Regierungsrat.

I. Abhandlungen.

I. Die Kurse zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts. — II. Die Anfängerkurse im Griechischen für Studierende der Juristischen, Medizinischen und der Philosophischen Fakultät.

I. Im Sommersemester 1913 haben an den Kursen zur sprachlichen Einführung in die Quellen des römischen Rechts an den preußischen Universitäten im ganzen 223 Studierende teilgenommen. Hiervon studierten 219 Rechtswissenschaft. Das Reifezeugnis eines Gymnasiums hatten 33, eines Realgymnasiums 109, einer Oberrealschule 80. Zeugnisse anderer Schulen 1. Preußen waren 197, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 24, Ausländer 2. Von den Studierenden der Rechtswissenschaft standen 37 im ersten Semester, 11 im zweiten, 51 im dritten, 23 im vierten, 53 im fünften, 14 im sechsten, 19 im siebenten, 8 im achten, 3 im neunten.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer wie folgt: Berlin 70, Bonn 41, Breslau 14, Göttingen 12, Greifswald 11, Halle 17, Kiel 17, Marburg 26, Münster 25. In Königsberg wurde ein Kurs nicht abgehalten.

II. Im Sommersemester 1913 haben an den Anfängerkursen im Griechischen, für Studierende der Juristischen, Medizinischen und Philosophischen Fakultät auf den Preußischen Hochschulen im ganzen 247 Studierende teilgenommen, davon 2 Theologen 43, Juristen, 6 Mediziner und 196 Angehörige der Philosophischen Fakultät. Von letzteren studierten klassische Philologie 25, neuere Philologie 60, Deutsch 41, Geschichte 40, Mathematik und Naturwissenschaften 6, Staatswissenschaften 1, sonstige Fächer 23. Von den Teilnehmern der Kurse hatten 11 das Reifezeugnis eines Gymnasiums, 179 eines Realgymnasiums, 33 einer Oberrealschule und 24 Zeugnisse anderer Schulen. Preußen waren 218, Deutsche aus anderen Bundesstaaten 24, Ausländer 5. Von den 43 Studierenden der Rechte, die den Kursus besuchten, standen im ersten Semester 5, im zweiten 3, im dritten 11, im vierten 10, im fünften 8, im siebenten 2, im achten 1, im elften 3.

Auf die einzelnen Universitäten verteilen sich die Teilnehmer an diesem Kursus wie folgt: Berlin 69, Bonn 21, Breslau 33, Göttingen 30, Greifswald 20, Halle 7, Kiel 23, Königsberg 6, Marburg 18, Münster 20.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der preußischen Universitäten im Sommer-Semester 1913. Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommer-Semester 1913 an den preußischen Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommer-Semester 1913 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 2132 Studierende, davon
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 2127
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 4
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 1

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 980 Studierende,
alle auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 5359 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 4057
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 873
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 429

d) in der Medizinischen Fakultät 5654 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 4034
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 1154
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 466

e) in der Philosophischen Fakultät 11830 Studierende, davon immatrikuliert:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 6721
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 2972
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 2137

Hiervon studierten:

1. Philosophie 308 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 178
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 91
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 39

2. Klassische Philologie und Deutsch 3033 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 2543
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 348
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 142

3. Neuere Philologie 2534 und zwar:
auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 997
„ „ „ „ Realgymnasiums . . 930
„ „ „ einer Oberrealschule . . . 607

4. Geschichte 982 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	725
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	191
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	66

5. Mathematik und Naturwissenschaften 3743 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	1588
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	1085
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	1070

6. Sonstige Studienfächer 1230 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	690
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	327
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	213

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 383 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 298 Studierende, immatrikuliert auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums.

c) in der Juristischen Fakultät 614 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	433
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	96
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	85

d) in der Medizinischen Fakultät 931 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	598
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	245
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	88

e) in der Philosophischen Fakultät 1335 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	615
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	444
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	276

Hiervon studierten:

1. Philosophie 57 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	18
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	28
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	11

2. Klassische Philologie und Deutsch 245 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	164
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	54
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	27

3. Neuere Philologie 274 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	101
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	115
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	58

4. Geschichte 83 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	40
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	34
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	9

5. Mathematik und Naturwissenschaften 465 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	199
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	156
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	110

6. Sonstige Studienfächer 211 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	93
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	57
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	61

Statistisches über das Frauenstudium.

Im Sommer-Semester 1913 studierten an den preußischen Universitäten 2620 Frauen; im Sommer-Semester 1912 waren es 2436. Auf die Fakultäten verteilen sie sich folgendermaßen:

	1913	1912
Theologische Fakultät	12	21
Juristische „	27	18
Medizinische „	391	322
Philosophische „	2190	2075

Von den 2620 im Sommersemesters 1913 studierenden Frauen waren immatrikuliert 2206; die übrigen 414 waren als Gastzuhörerinnen zugelassen.

Die 2206 Immatrikulierten verteilen sich wie folgt:

Theologische Fakultät	7
Juristische „	23
Medizinische „	380
Philosophische „	1796

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

Über Lehrervorbildung.

Manchem Kollegen, der in den Zeiten, da man von pädagogischen Seminaren noch nichts wußte, als frischgebackener Probandus auf eine Sexta oder Tertia losgelassen wurde, mag es ähnlich ergangen sein wie meinen Altersgenossen und mir zu Ende der achtziger Jahre. Seelenvergnügt über die mehr oder minder rühmlichen akademischen Erfolge und nicht ohne einiges Selbstgefühl den seit Jahr und Tag im Amte sich mühenden Lehrern in neuester Wissenschaft „über" zu sein, aber doch recht angenehm berührt von dem „Herr Kollege", das dem Munde selbst älterer Herren entfloß, hatte man zum vollen Glücke nur noch eine Klasse nötig, um das starke Können in ruhmwürdige Taten umzusetzen. O, Tatendurst, möchtest du doch nie dich stillen lassen! Tatendurst, du faustisches Begehren, du hast so manchen Probandus glücklich gemacht, mögest du alte und junge Lehrer treiben und drängen, auch durch die sandigen Strecken der täglichen Kleinarbeit, der Enttäuschung, des Mißerfolges, und dich nicht befriedigen lassen durch die kleinen Erfolge philisterhafter Routine!

Mit göttlicher Ahnungslosigkeit von alledem, was man Pädagogik im allgemeinen und im besonderen nennt, und mit gleich göttlicher Selbstsicherheit griff man das Werk an, das schwere Werk des Unterrichtens — das Wort „Erziehen" gab es damals, glaube ich, noch nicht. Die eigenen Schulerinnerungen, die auf der Universität nur in Gestalt köstlicher Anekdoten die Bewußtseinsschwelle überschritten hatten, tauchten deutlicher und deutlicher aus dem Unbewußten empor. Man hatte gute und schlechte Lehrer gehabt, interessante und entsetzlich langweilige Stunden erlebt, Stunden voll Angst, Stunden von überschäumender, fast boshafter Jugendlust, dessen aber war man sicher, so schlecht wie die schlechten Lehrer würde man nie werden, sehr wahrscheinlich aber weit besser als die guten. Sollten aber die Jungens zu mucksen versuchen wollen, na, denen würden schon *mores* beigebracht werden. So die Lage und Stimmung vieler, — und es begann das epochemachende Tun.

Der Herr Direktor und die Herren Fachlehrer inkommodierten den erfolgsicheren Probandus im allgemeinen nicht erheblich, sie hatten meistens, so ging die Rede, zu viel zu tun, was im übrigen auch heute noch hier und da bemerkt werden soll. Also zog man ohne höhere Führung, nur mit einigen strategischen und taktischen Ratschlägen ausgerüstet, ins Feld. Nach einiger Zeit hieß es dann wohl: „Nun, Herr Kollege, was machen denn die Tertianer? Und wie machen Sie es denn?" Man berichtete über die angewandte Methode, sofern das eigene Lehrverfahren diesen Ehrennamen verdient, über das erledigte Pensum, von dem Erfolg und den Leistungen der Tertianer hatte man kein ganz klares Bild, disziplinarisch ging es natürlich gut — das geht es bekanntlich auch jetzt noch bei jedem Kandidaten, sofern er nicht allzusehr in Ungelegenheiten geraten ist. Aber der ältere Herr Kollege ging doch in die nächste Stunde mit, betrachtete den Betrieb mit nachdenklichen Mienen, und nach der Stunde erfolgte eine Kritik, die die eigene Selbstsicherheit bedenklich ins Schwanken brachte. Es ließ sich nicht verkennen, zum Unterrichten gehörte doch mehr als Tatendrang, einiges Fachwissen, einige wenig geklärte Ideen über Unterrichtsziele — und Methoden, auch die eigenen Schulerinnerungen

erwiesen sich als unsichere Führer. Also Selbstrevision! Allmählich kam man zu Klarheiten, oft durch Winke und Ratschläge älterer Kollegen, seltener durch methodische Bücher, im großen und ganzen durch die eigene Praxis. Man wurde ein pädagogischer Selfmademan mit seinen Tugenden und Schwächen.

Dann wurden die pädagogischen Seminare eröffnet, und als junger Sextaordinarius wurde man der Ehre gewürdigt, Kandidaten als Unterrichtsgäste in seiner Klasse beherbergen zu dürfen. Was wußten die jungen Leute nicht alles von Apperzeption, Assoziation, gleichschwebendem Interesse, Formalstufen, von Arbeits- und Unterrichtshygiene und noch von vielen anderen schönen Sachen!

Mit einigem überlegenen Mitleid aber wurde gleichwohl ein so gelahrter Mann betrachtet, wenn er trotz seiner 5 oder 7 Stufen und ausgeführten Unterrichtsskizzen, die nicht innezuhalten waren, in der Stunde selbst kläglich versagte. Die „Methodisten" waren doch armselige Kerle, so meinten wir Praktiker, und rezitierten in leichter Variation und deutlicher Beziehung:

„Nun lehret man s i e manchen Tag,
Daß, was w i r sonst auf einen Schlag
Getrieben, wie Essen und Trinken frei,
Eins! zwei! drei! dazu nötig sei."

Indessen — im stillen ging man in sich, man studierte ernstlich didaktische und pädagogische Bücher recht kluger Männer und bedauerte, ihren Inhalt nicht zu Beginn der eigenen Lehrzeit gekannt zu haben. Man hätte doch recht Vieles sehr viel besser machen können, manche Dummheit unterlassen und weit früher und deutlicher gemerkt, was wesentlich, was nebensächlich war, und wo die eigenen Schwächen lagen. Vor allem aber wurde die Einsicht klarer, daß ein junges Menschenkind ein recht kompliziertes Individuum ist, zu dessen richtiger Beurteilung und entsprechender Behandlung mancherlei psychologische Kenntnisse, aufmerksame Beobachtung, ja sogar einiges Elementarwissen physiologischer Art notwendig sind. Mit den Kategorien faul und fleißig, klug und dumm, aufmerksam und unaufmerksam kam man doch nicht weit genug. So gewann das Seminar sehr an Ansehen, ja es war im Grunde höchst verwunderlich, daß es nicht immer bestanden hatte. Wenn aber die „alten Herren" auch ferner noch despektierliche Reden über den unnützlichen und störsamen Seminarbetrieb führten, so wußte man warum; Hechte im Karpfenteich werden von den Karpfen ja nie als liebe Gäste betrachtet. In einigen Teichen soll es, so geht die Sage, noch Karpfen geben; ich glaube, das ist wirklich nur Sage.

Heute besteht das Seminar mehr als zwei Jahrzehnte. Hat es geleistet, was man sich von ihm versprach? Hat es Lehrer heranbilden helfen, die didaktisch-methodisch und pädagogisch durchschnittlich mehr leisten als frühere Generationen? Eine klipp und klare Antwort wird sich nicht geben lassen. Die Zeitforderungen und die Leistungsmaßstäbe sind andere geworden. Außerdem spielen in Unterricht und Erziehung das Persönliche, Geistesklarheit, Geschick, Takt, Temperament, kurz der Gesamtcharakter die wesentlichste Rolle. Das methodische Wissen hat sich ohne Zweifel erheblich gemehrt und ist der Hebel für didaktische Leistungen geworden, die, durchschnittlich gesprochen, diejenigen früherer Generationen an Wert übertreffen. Ein für das Unterrichten schlecht ausgerüsteter Mann blieb ehedem

ein schlechter Lehrer, heute werden ihm wenigstens die bösesten Fehler abgewöhnt und ihm, was das Wertvollste ist, Mittel zur Selbstkontrolle mit auf den Weg gegeben. Sind die Mängel aber zu stark und zahlreich, so liefern die amtlichen Bestimmungen die Handhabe, einen solchen Unzulänglichen vom Lehrerberuf auszuschließen oder wenigstens die Lehrzeit zu verlängern, ja zu verdoppeln. Zu dieser Maßregel wird in Zukunft häufiger gegriffen werden als bislang, und das ist sehr gut. Im allgemeinen wird man sagen dürfen, daß das didaktische Niveau heute höher liegt, und daß das auch im Publikum anerkannt wird. Diesen erfreulichen Fortschritt darf man zum großen Teile dem Seminar aufs gute Konto setzen.

Anders aber steht es mit der Frage: „Hat das Seminar den Lehrernachwuchs auch nach der erziehlichen Seite mit der Schulung und dem Wissen ausgerüstet, aus denen lebendiges pädagogisches Interesse, Erzieherlust und erzieherisches Können starke Kräfte zu saugen vermögen? Hat es den Kandidaten Erziehungsprobleme in solcher Art und Form dargeboten oder gar erleben lassen, daß ihnen das Erziehen ebenso wichtig ist und bleiben wird wie das Unterrichten, daß sie beides bewußt und absichtsvoll miteinander verbinden, daß ihnen die Fernwirkung des Unterrichts über die Schulzeit hinaus klar und deutlich vor Augen steht?“ Ich glaube diese Frage nicht schlechtweg bejahen zu dürfen. Mancherlei Beobachtungen und Erfahrungen, das Zuviel und zu Mannigfaltige des Seminarbeschäftigungsplanes, stark vorwiegende Unterrichtsinteressen der Leiter und Berater drängen eher zu einem Nein als zu einem Ja. Seine stärkste Begründung findet aber das „Nein“ in der Universitätsvorbildung des Lehrernachwuchses. Diese ist mit ihrer Facheinseitigkeit im wesentlichen dieselbe wie vor 30 Jahren, die Spezialisierung des Stoffes ist noch größer geworden, die Rücksicht auf den demnächstigen praktischen Beruf der Hörer noch ebenso gering. Daher ist denn der Seminarlehrplan mit Stoff überlastet, insbesondere durch die allgemeine und historische Pädagogik, zwei Materien, deren intensive Behandlung auf die Universität gehört.

Die meisten Kandidaten kommen von den Hochschulen ohne alle Kenntnis von ihrer eigenen Erziehertauglichkeit, ja Erzieherneigung, ohne Wissen von pädagogischen Problemen, Strömungen und Schwierigkeiten, sie sind psychologisch nur ganz oberflächlich orientiert, wie mir das seit manchem Jahr sehr viele Kandidaten offen zugestanden haben, und wie das bei pädagogisch-psychologischen Besprechungen immer wieder zutage tritt. Die Kenntnis von der Geschichte der Pädagogik reicht durchschnittlich bis Herbart, beschränkt sich oft auf einzelne Daten. Die Kandidaten sind, wenn sie eifrige Studenten waren, ganz eingesponnen in Fachinteressen, hat es ihnen aber auch ihre Fachwissenschaft nicht angetan, so bringen sie für ihren Beruf nicht viel mehr mit als ihre Persönlichkeit. Das kann allerdings sehr viel sein, es kann aber auch recht wenig sein. *Exempla docent.*

Man wird ferner im allgemeinen sagen dürfen, daß im Seminarbetrieb die Behandlung des Didaktischen, der Unterrichtstechnik, der historischen Pädagogik, der Fachmethodik und des rein Disziplinaren den bei weitem breitesten Raum einnimmt, daß das eigentlich Erzieherische, verbunden mit der Psychologie und durch sie fundamentiert, zu kurz kommt. Und das ist sehr schade. Ohne eine breitere und tiefere Behandlung eigentlicher Erziehungsfragen auf Grund der Psychologie und unter Verwertung der Erfahrungen und Lebenskenntnisse der Kandidaten

verengt sich der Gesichtskreis, nimmt die Seminarunterweisung leicht eine Wendung nur zum Schulmäßigen, verlieren die Besprechungen an Größe und Höhe der Gesichtspunkte, wird die Kunst des Erziehens nicht in das rechte Licht gerückt. Erziehen, erziehend unterrichten oder besser unterrichtend Erziehen ist aber eine Kunst, und zwar eine freie und feine; daß sich das Können ihrer Jünger gradweis abstuft vom Genie bis zum Stümper, spricht nicht gegen die Kunst selber. Soll sie aber von möglichst vielen möglichst wenig handwerksmäßig betrieben werden, so reicht die Kenntnis des Fachstoffes, der Arbeitstechnik und der Geschichte dieser Kunst nicht aus, vor allem ist ein Wissen notwendig von dem Stoff, der gebildet werden soll, von Wesen und Art der Schüler, also psychologische Kenntnisse. Selbstverständlich wird psychologisches Wissen eine lebendige Erfahrung nie ersetzen können, aber, was der junge Lehrer erlebt und erfährt, wird er auf Grund der Psychologie nach seinen Gründen durchschauen, ordnen, miteinander in Verbindung setzen und richtiger beurteilen und verwerten können, als wenn er lediglich individueller Empiriker ist oder nur den ihm anempfohlenen Erfahrungsregeln der Praxis folgt.

So will es mir denn auch scheinen, daß die vielfach übliche normative Form der Seminarunterweisung — ob diese durch den Leiter oder den Bericht eines Kandidaten erfolgt, ist dabei gleichgültig — nicht die glücklichste und fruchtbringendste wäre. Die Normen bedürfen nicht nur einer Begründung aus der Erfahrung, sondern auch einer solchen, die ihre Argumente einerseits aus der Psychologie, andererseits aus den allgemeinen und besonderen Bildungs- und Erziehungszielen nimmt. Solche Begründungen sollten aber so oft wie möglich aus diskussiver Erörterung gewonnen werden. Jedes Referat eines Kandidaten sollte, wenn irgend möglich, mit einer scharf herausgearbeiteten Problemstellung schließen, damit die Hörer ganz von selbst Stellung zur Sache nehmen müssen, und alle Kandidaten müssen soweit über die Materie des Berichterstatters unterrichtet sein, daß sie an den Besprechungen selbständigen und lebhaften Anteil nehmen können.

Die Voraussetzung solcher Stofferweiterung und solcher Arbeitsweise ist aber einmal, daß die Kandidaten auf der Universität psychologisch besser geschult werden, daß dort die Geschichte der Pädagogik bis auf die Gegenwart mit ihren Erziehungs- und Unterrichtsströmungen fortgeführt wird und mit dieser auch die Grundzüge der systematischen Pädagogik gelesen werden und das alles im Hinblick auf den späteren praktischen Lehrerberuf. Versucht man es heute, die Gründe für unsere Lehr- und Erziehungsmethoden und Bildungsziele etwas tiefer fassend zur Erörterung zu stellen, so stößt man auf so geringe Kenntnisse in der Psychologie, auf solche Unerfahrenheit in den die Erzieherwelt in Atem haltenden Problemen, so z. B. über Wesen, Bedeutung und Funktion des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit, der Phantasie, des Interesses, über das Verhältnis von Wahrnehmung, Vorstellung, Gefühl, Willen, daß man oft gezwungen wird, in das Dozieren zurückzufallen oder abzubrechen.

Das Letztere darf aber nicht sein. Will man innerlich freie, selbständige, urteilsfähige und die Methoden nach ihrer persönlichen Eigenart handhabende Lehrer heranbilden, so darf die Richtigkeit der Methoden nicht nur am Erfolg, der Erfahrung und den Meinungen von Autoritäten geprüft werden, sondern sie

muß aus ihren innersten Gründen eingesehen werden. Erst durch solche Einsicht gewinnt man die Freiheit des Urteils, die in der Kompliziertheit und Mannigfaltigkeit der Lehr- und Erziehungsaufgaben, die uns die tägliche Unterrichtspraxis zur Lösung stellt, vor Schablone und blinder Nachahmung bewahrt. Das oft gehörte Kandidatenwort: Herr Direktor — oder Herr Professor — Sie haben so und so gesagt, darum habe ich es so und so gemacht", ist allemal ein Beweis, daß Kandidatus nicht urteilsfähig oder stark genug war, frei und selbständig im gerade vorliegenden Falle zu urteilen und demgemäß zu handeln; es fehlte Kandidato die Einsicht, warum man in dem einen Falle so, in dem andern anders verfahren muß.

Ferner aber, was die Hauptsache ist, erst auf dem Grunde psychologischen Urteilens wird pädagogische Problemstellung möglich und mit dieser ein echtes, dauerndes Lehr- und Erziehungsinteresse, das sich trotz des scheinbaren dienstlichen Einerlei täglich erneut. Nur das, was man als Problem empfindet, interessiert in Wahrheit und entwickelt Kraft. Auf die Erweckung dieser pädagogischen Interessen ist meines Erachtens im Seminarjahr das allergrößte Gewicht zu legen. „Interessiert sein ist alles" — so könnte man ein bekanntes Wort variieren. Aus ihm entspringt der Wunsch der eigenen Weiterbildung, aus ihm die so dringend notwendige Beschäftigung mit pädagogischer Literatur — nach meinen Beobachtungen aber ist das Maß dieser Beschäftigung recht gering. Der Interessierte ist weit entfernt vom satten Fertigsein, dieser schrecklichen *Arteriosklerosis paedagogica*. Ich möchte fast sagen: „Das Schönste an unserem Berufe ist, daß man nie fertig sein kann."

Werden die oben skizzierten Voraussetzungen der Universitätsvorbildung erfüllt, wird die theoretische Seminarunterweisung in der angedeuteten Weise gehandhabt, so können aus der praktischen Betätigung der Kandidaten früher und öfter Einzelerscheinungen zur Besprechung herangezogen werden, und das jedesmalige Verfahren einleuchtender begründet werden, denn man wird nicht mehr so oft durch Unzulänglichkeiten im Wissen und durch die Sorge der Kandidaten, sich Blößen zu geben, gestört und gehemmt werden. Heute führen nur die Mutigen und die Lebensklugen das Wort. Wenn nun auch der gesunde Menschenverstand und ein angeborenes pädagogisches Taktgefühl, das immer am sichersten vor Fehlgriffen und falschem Urteil bewahrt, dem glücklichen Besitzer stets die Überlegenheit über den nur Wissenden sichern wird, so ist es doch zweifellos richtig, daß die zaghaften, schwankenden Naturen aus der skizzierten Art des Seminarbetriebs zu einer gewissen inneren Sicherheit geführt werden. Innere Unsicherheiten überwinden zu helfen, ohne in Schablone und Routine zu treiben, scheint mir aber eine der Hauptaufgaben der Lehrervorbildung zu sein.

Eine wesentliche, vielleicht die wesentlichste Wertsteigerung würde die Gesamtausbildung der im Vorbereitungsdienst stehenden jungen Lehrer erfahren, wenn Seminar- und Probejahr in engere Beziehung zueinander gesetzt würden, als das jetzt geschieht. Heute stehen die beiden Vorbereitungsjahre ziemlich zusammenhanglos nebeneinander. Was im Seminarjahr begonnen wird, findet im Probejahr nicht den rechten Ausbau, nicht die rechte Abrundung. Das hat mancherlei Gründe, die hier nicht zu erörtern sind. Wird es zur Wirklichkeit, was in der Luft liegt, daß eine pädagogisch-didaktische Prüfung an das Ende des

Probejahres gelegt wird, so wird es sich allerdings von selbst ergeben, daß beide Jahre mehr oder weniger ein Ganzes bilden. Jedenfalls werden die Probekandidaten ihre im Seminarjahr begonnene theoretische Weiterbildung ernsthafter im Auge behalten müssen als bislang. Man wird voraussichtlich aber auch dazu schreiten müssen, die Beschäftigung der Kandidaten im Seminar- und Probejahr genauer zu bestimmen und gegeneinander abzugrenzen. Jedenfalls wird Vorsorge zu treffen sein, daß die Ausbildung des einzelnen nicht unter zu großen Zwiespältigkeiten in den Anschauungen der wechselnden Leiter und Berater leidet. In keinem Berufe finden sich mehr und größere Verschiedenheiten der grundsätzlichen Ansichten und der Urteile über Einzelfälle als im Lehrerberuf. Das liegt nun einmal im Wesen der Erziehung, deren Handhabung nicht allein ihrem Gesamtcharakter nach von Lebens- und Weltanschauung aufs stärkste beeinflußt wird, sondern deren Einzelprobleme auch überaus strittig sind. Es ist aber nicht gut, wenn der lernende, in seinen Urteilen noch schwankende Anfänger bald hierhin, bald dorthin gerissen und gezwungen wird, bald so, bald so zu verfahren.

Solcher Gefahr könnte dadurch abgeholfen werden, daß man Seminar- und Probejahr an derselben Anstalt ableisten ließe, also erst nach zwei Jahren ein Wechsel der Kandidaten an einer Schule einträte. Für die Kandidaten und die Schule, der sie überwiesen werden, ergeben sich viele Vorteile, die hier aber nicht erörtert zu werden brauchen. Denn eine solche Einrichtung wird voraussichtlich von vornherein daran scheitern, daß man die Seminaranstalten verdoppeln, zum mindesten ihre Zahl um ein gutes Drittel vermehren müßte. Der letzte Fall würde eintreten, wenn man zur Regel machte, was jetzt schon in vielen Einzelfällen geschieht. Es werden schon jetzt häufig den sogenannten Seminaranstalten ein bis zwei, manchmal auch drei Probanden überwiesen. Man könnte nun grundsätzlich diejenigen Seminarkandidaten, die aus irgendwelchen Gründen einheitlicher Führung am meisten bedürfen, im Probejahr an der Mutteranstalt belassen. Es würde sich dann auch am leichtesten praktisch erproben lassen, wie man die Seminarvorbildung im Probejahr am fruchtbarsten ausnutzen und erweitern kann. Das praktische Unterrichten müßte natürlich, wie bisher, ganz im Vordergrunde stehen, aber auch die Theorie könnte in irgendeiner Form, sei es in Besprechungen, Berichten oder kleineren Arbeiten über Spezialfälle, fortgesetzt werden. Dem Einwand, daß durch die Ableistung des Seminar- und Probejahrs an ein und derselben Anstalt die Gesamtvorbildung zu einseitig werden würde, kann entgegengehalten werden, daß wenigstens in allen den Städten, wo mehrere Schulen vorhanden sind — ob Knaben- oder Mädchenschulen ist einerlei — Probanden kürzere Lehraufträge an den fremden Anstalten erhalten und so deren Einrichtungen und Methoden kennen lernen könnten, für Vielseitigkeit also gesorgt wäre, ohne die Einheitlichkeit der Zentralleitung aufzugeben.

Doch wir betreten damit ein Gebiet, das der schwierigen Fragen so viele enthält, daß ihre Erörterung den Rahmen dieses Aufsatzes weit überschreiten würde.

Sie stehen im engen Zusammenhang mit der Frage der geplanten pädagogisch-didaktischen Prüfung. Ob diese Prüfung am besten an das Ende des Seminar-

jahrs oder des Probejahrs, oder ob eine besondere pädagogisch-psychologische Prüfung in die Studienzeit auf der Universität gelegt wird, davon vielleicht ein andermal.

Düsseldorf. E. Erythropel.

Das Stimmrecht des Direktors.

Hat der Direktor in den Konferenzen, die er nach dem Wortlaut der Dienstanweisung „als Vorsitzender beruft und leitet", auch Stimmrecht? Diese Frage scheint gewiß manchem auf den ersten Blick ebenso verwunderlich wie etwa jene, ob es Tag ist, wenn die Sonne scheint; und doch ist sie ganz ernsthaft nicht nur gestellt, sondern sogar verneint worden, und noch dazu von einem Direktor. Deshalb erscheint es immerhin nicht überflüssig, zum mindesten gegen diese unhaltbare Auffassung Einspruch zu erheben, damit nicht aus dem allgemeinen Schweigen auf Zustimmung der Beteiligten oder gar auf die tatsächliche Richtigkeit der Antwort geschlossen werde.

In seinem Aufsatz „Zur Organisation des Lehrerkollegiums" im Februarheft dieser Monatschrift (S. 73) sagt Rausch: „Ferner kann man die Frage aufwerfen, ob der Direktor als Vorsitzender der Klassenkonferenz das Recht hat, in allen Fällen mitzustimmen. Sofern er an dem Unterricht der Klasse beteiligt ist, steht ihm zweifellos dieses Recht zu. Trifft aber diese Voraussetzung nicht zu, ist er nicht befugt, mitzustimmen, sondern er kann nur bei Stimmengleichheit den Ausschlag geben." Forschen wir zunächst, warum man überhaupt die Frage aufwerfen kann. Den äußeren Anhalt dazu gibt offenbar der Wortlaut der Dienstanweisung, die in den Ausführungen über das Stimmrecht stets nur von den „Lehrern" spricht und des Direktors nirgends ausdrücklich gedenkt. Ganz mit Recht natürlich, denn in den oben erwähnten Eingangsworten „als Vorsitzender" liegt ja für jeden juristisch Gebildeten mit Händen greifbar der Sinn, daß er eben als Vorsitzender alle Rechte der Mitglieder der Konferenz hat, also auch das Stimmrecht. Wer freilich diesen Zusatz übersieht und sich bei den folgenden Bestimmungen ganz äußerlich an den Wortlaut klammert, der kann tatsächlich, wie Rauschs Beispiel beweist, zu dem merkwürdigen Schluß kommen, daß der Direktor als solcher Stimmrecht überhaupt nicht habe, sondern nur in seiner Eigenschaft als „Lehrer". Durch diese Deutung wird ihm zunächst einmal in wohlwollender Weise das Stimmrecht in der Gesamtkonferenz noch belassen, denn er ist ja „der erste Lehrer der Anstalt". Anders aber liegt bei einer solchen Deutung der Fall für die Fach- und Klassenkonferenzen: hier sind stimmberechtigt „alle Lehrer, die" usw.; der Direktor wäre es also nur dann, wenn er auch als Lehrer in Betracht kommt, bei einer Versetzungskonferenz demnach nur in dem Falle, daß er in der Klasse unterrichtet.

Man kann einer solchen äußerlichen und nur durch stärkste Wortklauberei möglichen Auslegung nicht scharf genug widersprechen. In allen ihren Folgerungen durchgeführt würde sie den Direktor zum bloßen Geschäftsführer der Mehrheit herabdrücken. Denn etwas anderes wäre es doch nicht, wenn man ihm, der „für

die Ausführung aller Konferenzbeschlüsse verantwortlich ist", jeden Anteil an ihrem Zustandekommen nehmen wollte. Greifen wir, um uns das klar zu machen, nur einige wenige aus den vielen möglichen Fällen heraus, beispielsweise die wichtige Versetzungskonferenz. Da der Direktor naturgemäß nur in sehr wenigen Klassen unterrichtet — außer der Oberprima, die für die Versetzung nicht in Betracht kommt, sind es vielleicht höchstens noch zwei —, so wäre er von vornherein bei den meisten Klassen zur Rolle des untätigen Zuschauers verurteilt. Er ist zwar nach § 2 der Versetzungsbestimmungen berechtigt, die in § 1 verlangten Unterlagen für die Versetzung „noch durch mündliche Befragung und nötigenfalls durch schriftliche Arbeiten zu vervollständigen", und bei der Versetzung nach Obersekunda soll dies sogar die Regel bleiben: aber was sollte er dann, wenn er für die Entscheidung nicht stimmberechtigt ist, mit diesen wertvollen Unterlagen machen? Es bliebe ihm wohl nichts anderes übrig, als sie dem wohlwollenden Urteil derjenigen zu unterbreiten, die allein über die Versetzung zu beschließen hätten: insbesondere also des Zeichenlehrers und des Turnlehrers, die ja, da sie „als Lehrer in der Klasse unterrichten", sich gewiß ein viel klareres Urteil über die wissenschaftliche Versetzungsreife eines Schülers bilden können, als es dem Direktor seine jahrelange Beobachtung und seine besonderen Unterlagen ermöglichen! Es fällt einem wirklich schwer, hier nicht bitter zu werden: ist es ohnehin recht leicht, sich eine Versetzungskonferenz für Sexta auszumalen, in der die Lehrer des Schreibens, Turnens und Singens der Theorie nach den Lehrer des Lateinischen, bzw. Französischen sowie des Deutschen und Rechnens überstimmen könnten, so würde dieses Bild geradezu in das Groteske verzerrt, wenn der Direktor mit seinen pflichtmäßig beigebrachten Unterlagen dabei sitzen müßte ohne Stimmrecht. An Realanstalten täte er am besten, den Vorsitz gleich an den Zeichenlehrer abzutreten, der ja, da er in allen Klassen von Quinta bis Prima unterrichtet, das weitestgehende Stimmrecht hätte.

Doch genug dieser Bilder, die sich nach Belieben vermehren lassen. Nach dem vielbesprochenen § 7 der Versetzungsordnung hatte der Direktor das Recht, im Falle einer bloßen Meinungsverschiedenheit unter den Lehrern eigenmächtig über die Versetzung zu entscheiden, ein Recht, das schon wegen der damit verbundenen einseitigen schweren Verantwortung nicht viel Freude bereiten konnte; an seine Stelle setzte die Dienstanweisung sehr viel richtiger die Entscheidung nach Stimmenmehrheit, wodurch auch die Verantwortung folgerichtig auf mehrere Schultern verteilt wird; dabei aber dem Direktor, dem doch die letzte und größte Verantwortung für alles Geschehen in der Schule zufällt, das bloße Mitbestimmungsrecht nehmen zu wollen, das hieße doch wieder in denselben Fehler verfallen, nur nach der entgegengesetzten Seite. Ganz unverständlich aber ist es, wenn Rausch, der dem Direktor das Stimmrecht bei der Versetzung, soweit er nicht Lehrer ist, allgemein abspricht, ihm für den Fall der Stimmengleichheit sogar die Entscheidung, also ein viel wichtigeres Recht, zuspricht. Der Direktor soll doch wohl deswegen nicht mitstimmen, weil er keine genaue Einsicht in die Sachlage habe; in diesem Fall bleibt es sich aber völlig gleich, ob das Verhältnis der abstimmenden Lehrer 3 : 2 oder 2 : 2 ist; was in aller Welt würde also den Direktor berechtigen, im letzteren Falle gar zu entscheiden, wo er im ersteren gänzlich schweigen müßte?! Hier vermisse ich die einfachste Logik.

Selbst wenn nun diese Tatsache, daß der Direktor nicht in der Klasse unterrichtet, immerhin wenigstens noch einen Schein von Berechtigung abgäbe für die Entziehung des Stimmrechts, so verschwindet auch dieser Schein in solchen Fällen, wo es gar nicht auf die unterrichtliche Tätigkeit, sondern auf die Handhabung der Schulzucht ankommt. Nach Rauschs Auffassung dürfte der Direktor auch in einer Klassenkonferenz, die über schwerere Schulstrafen, z. B. mehr als 2 Stunden Arrest, entscheidet, nicht mitstimmen. Nun wird doch gerade die Einheitlichkeit in der Handhabung der Schulzucht fast ausschließlich durch die Person des Direktors gewährleistet; und der sollte in allen diesen schwereren Fällen ausgeschaltet sein? Die Widersinnigkeit einer solchen Auffassung darzulegen, genügt der bloße Hinweis darauf, daß die Verhängung von 2 Stunden Arrest stets der Zustimmung des Direktors bedarf; bei mehr als 2 Stunden aber wäre der Direktor ausgeschaltet??

Es heißt wirklich einer Behörde allerhand zutrauen, wenn man ernstlich denkt, daß sie solche Widersprüche hätte in die Welt gehen lassen. Nein, mit aller Bestimmtheit sei es ausgesprochen: das Recht des Direktors, in allen von ihm geleiteten Konferenzen mitzustimmen und bei Stimmengleichheit in seiner Eigenschaft als Vorsitzender die Entscheidung zu geben, muß ein für allemal festgestellt sein und bleiben! Er hat ja nicht etwa die Entscheidung, sondern nur ebensoviel Recht wie jedes einzelne Mitglied der Konferenz auch, und er hat ja auch nur Stimm r e c h t, aber nicht Stimm p f l i c h t; da, wo er sich auf das Urteil der übrigen Lehrer verlassen muß, wird er schon kraft seines Verantwortungsgefühls ebenso sich der Stimme enthalten, wie etwa der Schreib- und der Singlehrer bei der Versetzung eines Schülers sich der ihnen von Rechts wegen zustehenden Stimme enthalten werden, wenn sie nicht auf andere Weise sich ein klares Urteil über die Versetzungsreife verschafft haben. Gerade in seiner Eigenschaft als Vorsitzender aller Konferenzen hat der Direktor unter allen Umständen den größten Teil der Verantwortung zu tragen; diese Pflicht der Verantwortung fordert aber als notwendige Gegenleistung das Recht der Mitbestimmung, und diese gegenseitige Ergänzung von Recht und Pflicht, von Verantwortung und Freiheit ist nach dem Sittengesetz etwas so Selbstverständliches, daß die Behörde recht daran tat, eine solche Selbstverständlichkeit überhaupt nicht noch besonders hervorzuheben.

Wiesbaden. A u g u s t H ö f e r.

Wert und Maß des Lesens in der Behandlung deutscher Dramen.

Den Anlaß zu den folgenden Darlegungen haben die beiden in der Monatschrift unter dem Titel „Zum deutschen Unterricht" erschienenen Aufsätze gegeben, der eine (1911, S. 641ff.) von Budde, der andere (1912, S. 149ff.) — jenen bekämpfend — von Sommermeier. Den Anlaß haben sie gegeben, nicht eben viel mehr. Es soll nämlich hier eine Vermittlung der entgegengesetzten Ansichten in der Weise versucht werden, daß wir auf breiterer Grundlage etwas näher auf Wert und Maß des Lesens in der Behandlung deutscher Dramen eingehen. Die Frage

ist nicht unwichtig, denn sie hängt mit den letzten Zielen des deutschen Unterrichts zusammen; sie ist auch nicht einfach und summarisch zu beantworten, denn die verschiedensten Gesichtspunkte spielen mithinein. Daß sie zugleich nicht ganz unzeitgemäß ist, ergibt sich aus der Feststellung des Tatbestandes.

Diese Feststellung soll erfolgen, indem wir die Ansichten Buddes und Sommermeiers kurz skizzieren, indem wir weiterhin einen gedrängten Überblick über die Anschauungen der letzten Jahrzehnte geben, indem wir endlich die amtlichen Lehrpläne als den Niederschlag der jetzt im allgemeinen herrschenden Ansichten zu Rate ziehen. Eben diese Lehrpläne werden uns dann über den Tatbestand hinausführen.

Budde geht davon aus, die erste Bestimmung der schulmäßigen Behandlung eines Themas sei, daß es als Kunstwerk unmittelbar auf Anschauung und Gefühl wirke. Daher müsse der Lehrer es als eine seiner Hauptaufgaben ansehen, mit Ausdruck und Wärme das Drama vorzulesen und die Schüler zu einem gleichen Lesen zu erziehen. Die Erklärung solle erst später einsetzen und sich auf das Allernotwendigste beschränken.

Demgegenüber sagt Sommermeier, jene Methode sei nur für einfachere lyrische und kurze epische Dichtungen geeignet. Umfang und Gehalt des Dramas erforderten eine eingehende Erläuterung. Der Aufbau der Handlung und die Zeichnung der Charaktere müsse gewürdigt, der Grundgedanke müsse herausgearbeitet werden. Alle diese Ziele von Grund aus zu verdammen gehe zu weit. Sie bildeten vielmehr die Hauptsache. Das Lesen habe sich auf besonders geeignete Stellen zu beschränken, jedenfalls aber sei es beizubehalten, schon um die Schönheit der Sprache voll empfinden zu lassen.

Der Gegensatz, den hier Budde und Sommermeier verkörpern, ist schon einige Jahrzehnte alt. Für Oskar Jäger ist es noch feststehendes Dogma, daß das Drama von Anfang bis zu Ende und zwar selbstverständlich mit verteilten Rollen zu lesen sei und daß der Lehrer mit seinen Erläuterungen in den Hintergrund zu treten habe, um die unmittelbare Wirkung des Kunstwerks auf die empfängliche Seele des Knaben nicht zu stören. Bei dem weitgreifenden und tiefgehenden Ansehen, das die festgefügte Persönlichkeit des Menschen und des Pädagogen unter den Fachgenossen besaß, dürfen wir annehmen, daß recht viele von ihnen den Anschauungen des Meisters in Theorie und Praxis folgten. Das Verfahren schien ja auch so selbstverständlich und natürlich; im Gegensatz zu den Literaturstunden hatten die Lektürestunden eben die Aufgabe zu lesen und wiederum zu lesen; gerade dieselbe Aufgabe, wie auch die Stunde der Lektüre fremdsprachlicher Schriftwerke. Trotzdem hat es Oskar Jäger noch erlebt, wie der Kreis derjenigen, die das Lesen in der Klasse zurückgedrängt wissen wollten oder ganz verpönten, größer und größer wurde. Nach seinem Tode vollends siegte die neue Richtung auf der ganzen Linie. Ihr nun wirft Budde den Fehdehandschuh hin, indem er mit schroffer Einseitigkeit der unmittelbaren Wirkung des Kunstwerks das Wort redet — man könnte beifügen, ganz im Sinne Jägers, aber es ist doch ein Unterschied. Jäger denkt bei dem Ausdruck nach seiner ganzen Eigenart an den inneren, den ethischen Gehalt, Budde an den ästhetischen Eindruck, der um seiner selbst willen da ist und sittliche Nebenzwecke nicht kennt.

Die Abkehr von den Jägerschen Anschauungen war durch äußere Umstände herbeigeführt und beschleunigt worden. Die alte Beschränkung auf unsere Klassiker ließ sich auf die Dauer nicht aufrecht halten. Mit gutem Rechte forderten die neueren Erscheinungen auf dem Gebiet des deutschen Dramas Eingang in die Schule, den man ihnen in Verkennung ihrer Bedeutung lange genug versperrt hatte. Da mußte Zeit gewonnen werden, und es ging nicht mehr an, in behaglicher Beschaulichkeit sich ganze Stunden dem Genusse oder gar der Erholung hinzugeben. So mußte das Lesen abgekürzt werden, es wurde mehr oder weniger dem häuslichen Fleiße überlassen, und die für den Unterricht zur Verfügung bleibende Zeit widmete man der verstandesmäßigen Besprechung und Erfassung der Dichtung. Die reflexionslose unbefangene Freude an ihr wurde seitens der Schule wenig oder gar nicht gefördert.

Damit hing aufs engste das Anwachsen der Erklärungsliteratur zusammen, denn mochte darunter auch gar manches schnellfertige und oberflächliche Machwerk sich befinden, in ihrer Gesamtheit hatte sie doch unverkennbare Wirkung, daß in der allgemeinen Wertschätzung das Verstandesmäßige einseitig bevorzugt wurde. Wenigstens von der jüngeren Generation der Oberlehrer, die Seminar- und Probejahr abgeleistet hatten.

Auf diesen Zusammenhang, den Zusammenhang zwischen der Geringschätzung des Lesens und der Einrichtung der pädagogischen Seminare, hat schon Lehmann (Monatschrift 1904) in seinen Bemerkungen über den zweiten Kunsterziehungstag in Weimar (9. bis 11. Oktober 1903) hingewiesen, und es ist wohl auch kein Zufall, daß Budde zu seiner Attacke auf das zurzeit übliche Unterrichtsverfahren durch die mit einem Probekandidaten gemachte Erfahrung veranlaßt worden ist. Denn daß die Seminare die Besprechung der Dramen in den Vordergrund ihrer Anweisungen, vielleicht sogar einseitig, stellen, kann man verstehen, weil es sich aus den nächstliegenden Bedürfnissen des Kandidaten ergibt. Und daß dieser nun als Probekandidat in der Praxis das erproben möchte, was er von berufener Seite gelernt hat, kann man ihm nicht weiter verübeln; er tut sogar klug daran, vor dem revidierenden Vorgesetzten es ebenso zu machen, zumal da dieser sich bewußt bleiben wird, daß die Fähigkeit, das Lesen in die Behandlung deutscher Dramen organisch einzugliedern, eine längere Erfahrung und gereifteres Urteil voraussetzt und daher über die Unterrichtstechnik des Anfängers in den meisten Fällen hinausgehen dürfte.

Die Seminare dürfen sich überdies bei ihrem Vorgehen auf die amtlichen Lehrpläne berufen. Dort wird das Lesen für die Oberklassen in ganz enge Grenzen gezwängt, und selbst innerhalb dieser Grenzen ist eine ausdrückliche Empfehlung nicht ausgesprochen. Wir finden fast nur Prohibitivvorschriften: nicht ratsam sei es, ein Drama von Anfang bis zu Ende in der Klasse zu lesen; das Lesen mit verteilten Rollen sei nur in sehr beschränktem Maße bei besonders geeigneten Szenen von Nutzen. Danach hat es offenbar den Anschein, als ob die oberste Schulbehörde das Lesen nicht eben hoch einschätze. Fast als ob dieses nur das rudimentäre Überbleibsel einer vergangenen Epoche sei. Und doch deutet eben jene prohibitive Form darauf hin, daß hier die Rücksicht auf Mißstände und Auswüchse der unmittelbar vorausgehenden Zeit dem Gedanken die Fassung gegeben hat, und deshalb

mag das Positive über die Absichten des Verfassers hinaus vernachlässigt sein. Das eine steht jedoch fest: im Laufe der Jahre ist — gewiß a u c h unter dem Einfluß der Lehrpläne — die Wertschätzung und damit zugleich auch das Maß des Lesens zurückgegangen, vielleicht sogar, daß an Stelle der früheren Überschätzung eine unbegründete Geringschätzung getreten ist. So legen die äußeren Umstände den Versuch nahe, uns mal wieder über unser Tun Rechenschaft zu geben und das Lesen nach Theorie und Praxis in bezug auf die Ziele der Behandlung deutscher Dramen zu prüfen.

Wir gehen aus von der Tatsache, daß nach den Lehrplänen das Lesen für die Unter- und Mittelklassen im Mittelpunkt des Unterrichts steht und dessen Rückgrat bildet, und es will uns nicht in den Sinn, daß dasselbe Lesen für die Oberklassen so belanglos sein soll. Denn so sehr auch diese sich anderen und höheren Zielen zuwenden, so sind sie doch über das, was sinngemäßes und ausdrucksvolles Lesen will, keineswegs hinausgewachsen, zumal in einer Zeit, die weit mehr als die frühere auf die Kunst des Vortrags Wert legt. Eben deshalb soll auch in der Oberstufe grundsätzlich das Lesen nicht vernachlässigt werden, um so weniger, da hier zum Teil andere technische und künstlerische Dinge zu beachten sind, da außerdem bekanntlich nach den Entwicklungsjahren an Stelle der kindlichen Unbefangenheit bei vielen Jünglingen Befangenheit und Reflexion getreten ist.

Immerhin mag man zugeben, daß der Selbstzweck des Lesens für unser Thema nicht allzu schwer ins Gewicht fällt. Höher müssen diejenigen besonderen Gründe bewertet werden, die für das Lesen bei der Behandlung deutscher Dramen sprechen. Da mag denn unter Berufung auf Budde und wohl auch nach der inneren Bedeutung das Ziel der ästhetischen Erziehung an erster Stelle genannt werden. Budde erwähnt ein Wort von Münch, der sagt, nur durch die Pflege guten Vortrags, lebendigen und schönen Lesens und Sprechens könne Freudigkeit für die schöne Kunst gepflanzt und eine echte Erhöhung des Verständnisses erzielt werden; freilich, nur wenige Lehrer steckten sich dieses höhere Ziel.

Inwieweit der in dem letzten Satze liegende Vorwurf begründet ist, läßt sich schwer beurteilen, im übrigen aber wird man Münch rückhaltlos beistimmen können. Auch in diesem Zusammenhang gilt das Wort, daß, wer den Dichter verstehen will, in Dichters Lande gehen muß. In der Tat, es heißt auf die höchste und unmittelbarste Wirkung des Dramas verzichten, wenn dem Lesen nicht die gebührende Beachtung und Pflege zuteil wird. Mögen die allzu nüchternen Beurteiler auch spötteln, daß dabei oft ein recht zweifelhafter Kunstgenuß herauskomme, es ist doch so, daß auch das technisch unvollkommene Lesen, wenn es nur der Ausfluß nchter, natürlicher Empfindung ist, etwas von der Schönheit des Dichterwortes verspüren läßt und die Phantasie des Knaben über den Alltag erhebt.

Nicht bloß des Knaben — auch des Lehrers. Und das ist von besonderer Wichtigkeit. Denn gerade dem Lehrer des Deutschen gilt Schillers Mahnung, daß eicht des Staubes Weisheit die Himmelstochter Begeisterung lästere. Die Gefahr liegt ohne Zweifel vor, daß die allzu ausschließlich verstandesmäßige Analyse der Dichtung ihn zur Nüchternheit oder gar zur Plattheit führt. Da wirkt es erfrischend, am Quell selbst wieder Labung zu suchen; durch die unmittelbare Berührung mit dem Kunstwerk wird das künstlerische Empfinden des Lehrers angeregt, und es

sind wahrhaftig nicht die schlechtesten Stunden, die aus einem solchen erhöhten Gefühl heraus gegeben werden. Voraussetzung dabei ist allerdings Begeisterungsfähigkeit, und wo diese fehlt, da fehlt allerdings dem ganzen Unterricht das Herzstück.

Die Bedeutung der unmittelbaren Beziehungen zwischen Kunstwerk und demjenigen, auf den das Kunstwerk wirken soll, ist auf anderen Gebieten der Kunst noch handgreiflicher. Es wird kaum jemand einfallen, und wenn es nicht anders sein kann, wird es als äußerster Notbehelf empfunden, ein Gemälde zu besprechen, ohne daß dieses Gemälde vor den Augen der Beschauer aufgestellt ist. Wie sehr ist dagegen die Besprechung eines Dramas im Nachteil! Machen wir uns die Sache klar! Die erste Orientierung auf dem Gemälde finden unsere Kunstjünger wie beim Drama selbst. Dann führen wir sie tiefer in das Verständnis ein, und immer haben sie das Bild vor sich, immer kann es als Ganzes und in seinen Teilen unmittelbar auf sie einwirken. Ganz anders beim Drama! Da ist das Kunstwerk beiseite gestellt, denn die Bücher sind geschlossen, wir lassen es unserer Besprechung nur zugrunde liegen, aber wir sehen es nicht vor uns, es selbst spricht die meiste Zeit nicht zu uns. Das ist die Schattenseite, die der Erklärung eines jeden Dramas anhaftet. Je schärfer wir aber das erkennen, desto höher werden wir das Lesen einschätzen, das uns in unmittelbare Beziehung zur Kunst und zu ihren Wirkungen setzt.

Münch sagt, durch das Lesen werde ein erhöhtes Verständnis erzielt. Das ist gemeint im Sinne des Dichterwortes: Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen, und bedeutet, daß derjenige ein Barbar bleibt, er sei auch, wer er sei, dem die Dichtung nicht eine Seite in seinem Innern erklingen lasse. Münch hat recht. Aber dieses erhöhte Verständnis werden wir in der Schule nur unter günstigen Bedingungen erreichen. Was wir viel leichter erreichen können, ist jenes niedere oder mittlere Verständnis, das auf dem Wege des Nachdenkens erfolgt, und dieses Nachdenken erstreckt sich sogar schon auf die naive Freude am Kunstwerk, indem es diese Freude zergliedert und neben sie, manchmal sie beeinträchtigend, die bewußte Freude stellt. Es ist Aufgabe der höheren Schule, da sie nicht bloß die Phantasie anregen und die Begeisterung für alles Schöne und Gute pflegen, sondern auch zur Urteilsfähigkeit erziehen will, die Schönheit in bezug auf die für sie geltenden Gesetze zu prüfen und die Gesetze der Schönheit ihren Zöglingen zu übermitteln. Auf das Drama angewendet heißt das unter anderem: Die äußere Form der Dichtung, ihre äußere Kunstform muß nach ihren verschiedenen Erscheinungen hin in ihrem Wesen erkannt werden. Daß aber dazu Lesen und immer wieder Lesen nötig ist, liegt im Wesen der Sache. Es ist auch nicht gerade wenig, was auf diesem Gebiete beachtet werden muß. Wie anders als durch Lesen kann auf unsere Schüler wirken hier der Wohllaut und die Musik der Sprache, dort ihre markige Kraft, hier das bilderreiche und edle Pathos, dort die Schlichtheit und Einfachheit scheinbar ungesuchter Kunst, hier der breite Fluß behaglicher Darstellung, dort die Prägnanz und die Gedrungenheit der Rede, hier die straffe Führung, dort die psychologische Feinheit des Dialogs. Diese Schattierungen wird der Lehrer nur dann klar machen können, wenn die Sprache an das Ohr der Zuhörer klingt. Wie eng aber die äußere Form mit dem Inhalt und dem Erfassen des ganzen Dramas zusammenhängt und wie sie oft geradezu zu dessen Wesen gehört, das kommt uns an der Braut von

Messina zum unmittelbaren Bewußtsein. Dieser Sprache mit ihrer zugleich erschütternden und einschmeichelnden Kraft nicht zu ihrer gebührenden Wirkung zu verhelfen — soweit uns das möglich ist — wäre ein didaktischer Frevel.

Das Kleid, in dem der Inhalt erscheint, führt uns auf den Inhalt selbst. Diesen zu verstehen und über ihn Rechenschaft geben zu können, auch eingehendere Rechenschaft, ist die niedrigste Anforderung, die wir an einen Schüler bei der Besprechung eines Dramas stellen. Denn wir stellen sie unter allen Verhältnissen und für alle Dramen. Daraus folgt nun aber nicht, daß die Anforderung stets eine leichte sei, und noch viel weniger, daß sie eine unwichtige sei. Das ist schon deshalb nicht der Fall, weil sie unbedingt Grundlage und Voraussetzung jedes tieferen und reiferen Verständnisses ist. Dazu kommt, daß das rein stoffliche Interesse bei der Jugend noch stark vorherrscht, und diesem subjektiven Moment sollen wir klug Rechnung tragen. Kann nun diese Anforderung das Lesen entbehren? Um die Frage zu beantworten, vergegenwärtigen wir uns die methodische Behandlung eines deutschen Dramas.

Zunächst haben die Schüler die Aufgabe, das ganze Drama zu Hause zu lesen, und aus dieser Lektüre sollen sie die Kenntnis des Ortes, der Zeit, der auftretenden Personen und der wichtigsten Begebenheiten mit in die Schule bringen. An diese allgemeine Orientierung schließt sich dann die häusliche Präparation der einzelnen Aufzüge, die nunmehr in der Klasse besprochen werden. Da wird der Lehrer, je tiefer er in die Einzelheiten eindringt, Schwierigkeiten entdecken, die das Lesen des näheren und weiteren Zusammenhangs nötig haben. Hier also hat das Lesen einzusetzen — in stärkerem oder geringerem Umfang je nach dem Grade der Unzulänglichkeit des Verständnisses. Die Grenzen braucht man aber hier um so weniger ängstlich zu ziehen, da zugleich mit diesem dem Inhalt geltenden Lesen unvermerkt und unaufdringlich in die Seelen der tumben Jünglinge eine Fülle von Lebenskenntnis und Lebensweisheit einzieht, die erst das lebendige Wort aus einem dunklen Ahnen zu Licht und Klarheit führt.

Dieses stoffliche Ziel teilt das Drama mit der Besprechung aller Schriftwerke; wir betrachten aber darüber hinaus auch das Drama als solches, und so werden wir vor die neue Aufgabe gestellt, ob und inwieweit das Lesen dieses Ziel zu stützen und zu fördern geeignet ist. Was hier gemeint ist, sagen uns die Lehrpläne. Als Hauptziele der Behandlung deutscher Dramen bezeichnen sie die Heraushebung der Grundgedanken, die Feststellung der Hauptabschnitte und ihrer Gliederung, das Verständnis des Werkes als eines Ganzen. Diese Dinge herauszuarbeiten ist zunächst natürlich Sache der Besprechung, aber mit diesem verstandesmäßigen Erfassen ist es wirklich nicht getan. Vielmehr muß das alles durch die Sprache des Dichters in der Phantasie anschaulich und lebendig werden. Das letzte Wort der Erklärung muß doch wieder der Dichter haben. Das Lesen soll wie ein Licht sein, das an bezeichnender und bedeutsamer Stelle aufgestellt wird, um den Blick darauf zu lenken. Denn mögen die Erörterungen des Lehrers noch so verständlich und zweckdienlich sein, sie sind doch immer abstrakter Natur, dagegen beruht des Dichters Stärke auf seiner Anschaulichkeit. Wenn der Dichter spricht, so glauben wir mit Augen zu sehen; wir sehen aber um so deutlicher, je besser das Auge geschärft ist und sehen gelernt hat. Hier hat also das Lesen nicht den höchsten Zweck, durch

die unmittelbare Berührung mit der Dichtung die Phantasie anzuregen und die Empfindung zu erhöhen oder die Schönheitsgesetze allmählich zum Bewußtsein zu bringen, auch nicht den niederen Zweck, das sachliche Einzelverständnis in die rechten Wege zu leiten; sein Zweck ist vielmehr dem Werte nach ein mittlerer, aber nach seiner praktischen Bedeutung für den Durchschnitt der Schüler ein überragender: wir lesen, um dadurch das bereits gewonnene Verständnis des dramatischen Aufbaus und seiner Grundgedanken lebendig und wirksam zu machen. Es hat also eine wohlüberlegte, den Höhenweg sorgfältig markierende Erklärung zur Voraussetzung. Besprechen und Lesen treten somit beide in den Dienst dramatischen Verständnisses, beide sind für die Zwecke der Schule unentbehrlich, jenes Grundlage und Aufriß des Gebäudes, dieses äußere und innere Ausstattung. Erst die Ausstattung aber macht das Werk aus einem unfertigen zu einem fertigen, und erst des Dichters Wort gibt unserer Arbeit den völligen Abschluß, also daß die befruchtete Phantasie etwas nach Hause trägt und der Eindruck zu einem nachhaltigen wird.

So erfahren die wichtigsten Ziele der Behandlung deutscher Dramen — doch keineswegs alle, z. B. nicht die Herausarbeitung der Charaktere — durch das Lesen eine unverkennbare Förderung: für das ästhetische Ziel ist es unentbehrlich, und das Verständnis wird nach den verschiedensten Seiten günstig beeinflußt. Seine Bedeutung wird noch einleuchtender werden, wenn wir die Behandlung griechischer Dramen (soweit sie im Urtext gelesen werden) zum Vergleiche heranziehen.

Hier wie dort haben wir dieselbe Aufgabe: Das griechische wie das deutsche Drama wollen wir dem Herzen und dem Intellekt unserer Schüler nahe bringen. Aber der Weg zu dem gemeinsamen Ziele ist recht verschieden. Bei der Lektüre der fremdsprachlichen Dichtung ist er durch mannigfache Hemmungen und Hindernisse erschwert. Während wir im Deutschen von der Übersicht über das Gesamtdrama ausgehen und von da zu den Aufzügen und Szenen vordringen, ist es im Griechischen umgekehrt: wir beginnen mit dem einzelnen, mit der Kleinarbeit. Da sind vor allem sprachliche Schwierigkeiten hinwegzuräumen, die „Realien" müssen reichlich erklärt werden, die äußere dichterische Form bedarf in erhöhtem Maße der Erläuterung. Der Lehrer, der doch nur Mittelsperson sein sollte, wird hier zur Hauptperson. Und doch darf und wird er über den Schwierigkeiten das Ziel nicht aus dem Auge verlieren, das doch vor allem die Lektüre erst rechtfertigt: Die Erschließung des Kunstwerks aus dem Kunstwerk selbst, und je mehr dieses Ziel seiner Arbeit Leitstern ist, desto mehr hält er auf das Lesen: größere, in sich abgerundete Abschnitte wird er nach der Erklärung zum Vortrag bringen, um ihnen die Gesamtwirkung, auf die der Schüler ein Anrecht hat, zu sichern. Manchmal wird er das auch schon vor der Erklärung machen; das will sagen: ist eine Stelle zugleich besonders schwer und zugleich von hoher poetischer Schönheit, so wird er sie nur ihres Gesamteindrucks willen vorübersetzen. So bricht sich gerade heutzutage mehr und mehr die Überzeugung Bahn, daß der Lehrer des Griechischen sich der Verpflichtung nicht entziehen dürfe, die unmittelbare Verbindung zwischen Dichter und Schüler durch den Vortrag herzustellen. Das gilt natürlich nicht bloß für das Drama; das gilt z. B. auch für Homer. Wir spüren der Kunst der Rhapsoden nach und freuen uns, wenn wir hier und dort ihre Spuren entdeckt zu haben glauben.

Denn erst ihr Vortrag hat doch Homer zum Homer gemacht. Mit ihnen möchten wir im neunten Buche der Ilias die charakteristischen Unterschiede der Redner auch im Vortrag herausarbeiten: Die maßlose Leidenschaftlichkeit des Achill, die diplomatische Klugheit des Odysseus, die väterliche Milde des Phönix, die soldatische Straffheit des Ajax.

Was ergibt sich aus diesem Hinweis für das Griechische? Nun, der klassische Philologe sieht in dem Lesen ein hohes Ziel, dem er trotz aller Hemmungen mit heißem Bemühen zustrebt. Im deutschen Unterricht ist zwar der Weg dahin wesentlich leichter, aber man schätzt es nicht sonderlich hoch, vielleicht gerade deshalb, weil es so leicht zu erreichen ist — so wie der Besitzende es nicht merkt, wie gut er es hat. Es liegt in unserer Hand, das zu ändern.

Für den Wert des Lesens ist die praktische Frage nicht ohne Belang: w e r soll lesen? Die Antwortet lautet verschieden je nach dem Charakter der zu lesenden Stellen. Stellen, deren poetischer und ästhetischer Eindruck erhöht werden soll, die also ein ausdrucksvolles Lesen erfordern, sind zu sondern von solchen, deren Vortrag mehr den Gedankengehalt klären und anschaulicher machen soll, die also nur ein verständiges Lesen voraussetzen. Jene mögen im allgemeinen (denn die Scheidung ist nicht überall streng durchzuführen) dem Lehrer zufallen. Bedingung ist allerdings, daß er jenen rechten Sinn hat, der mit wenig Kunst sich selber vorträgt. Ist das nicht der Fall, so wird er diesen oder jenen Schüler auswählen, den echt jugendliches Empfinden, ein modulationsfähiges Organ und eine edle Aussprache — die Ansprüche stufen sich begreiflicherweise nach örtlichen und anderen Gesichtspunkten ab — zu der Aufgabe befähigen. Von den übrigen Stellen soll grundsätzlich kein Schüler ausgeschlossen sein. Denn ein jeder wird, was er zu Hause gelesen und im ganzen verstanden hat, in der Klasse schlicht und sinngemäß vortragen können. Wie dem auch sein mag, jedenfalls ist die Frage nach der Person des Lesenden zugleich die Frage, wie, in welchem Geiste, mit welcher innerer Anteilnahme, mit welchem Verständnis gelesen wird. Die hier liegenden Schwierigkeiten sollen gewiß nicht verkannt werden, vermindert werden sie immerhin durch die Bestimmung, daß nicht mit verteilten Rollen gelesen wird (übrigens haben, während der eine liest, die übrigen ihre Bücher geschlossen zu halten). Der Eifer der Schüler kommt uns entgegen, ihr Trieb zu lesen ist nicht frei von Ehrgeiz den Mitschülern gegenüber. Das erleichtert die Wahl und ist von Bedeutung für den Erfolg. Ein besonderes, allerdings seltenes, Glück ist es, wenn der Lehrer ein Berufener in der Kunst des Vortrags ist — nicht sowohl im Sinne äußerer Technik als eindruckssicherer Innerlichkeit.

Von der grundsätzlichen Verständigung über den Wert des Lesens ist freilich noch ein weiter Weg zur praktischen Verständigung über Maß und Auswahl. Nur das Eine, Negative werden wohl die meisten Fachmänner zugeben — im Gegensatz zu Budde —, daß es aus Mangel an Zeit unmöglich ist, die Dramen von Anfang bis zu Ende in der Klasse zu lesen, geschweige denn daß Lehrer sowohl wie Schüler sie lesen sollen. Dieser äußere Zwang uns einzurichten hat sogar für die Aufgaben der Schule sein Gutes, zumal da die Zwecke, denen das ausdrucksvolle Lesen dient, auch bei einem beschränkten Umfang erreicht werden können. Das Gute besteht darin: da Schule und Lehrer nicht wie Bühne und Schauspieler in der Lage sind,

den Gesamtverlauf der Handlung nach ihren Höhen und ihren Tiefen vor Augen zu führen, so gleicht das fortlaufende Lesen dem Gang durch eine weite gleichförmige eintönige Ebene, und seine Wirkung ist eine ermüdende und einschläfernde — eben in diesem Rufe standen doch wohl vielfach die früheren Stunden, in denen man so unentwegt las, in dem Rufe der Öde und Langweile. So führt uns die scheinbare Notlage des Unterrichts dazu, nur die Höhepunkte der dramatischen Entwicklung durch Lesen herauszuarbeiten, die einen weiten Ausblick bieten und daneben das minder Wichtige zurückzustellen. Man sieht, auch die Didaktik hat ihre Biologie.

Mit dieser Erkenntnis sind wir aber nicht mehr so ganz negativ geblieben: wir sind uns darüber klar geworden, daß das Lesen nicht verwässern und alles gleichmachen, sondern unterstreichen und hervorheben soll. Vielleicht läßt sich dieser Grundsatz nun auch praktisch gestalten. In jedem Drama ist von grundlegender Wichtigkeit vorab die Exposition, die das Problem stellt, in die poetische Stimmung versetzt und zugleich in die Sprache einführt. Von ihr aus steigt in der Regel die Handlung bis zu dem dritten Aufzug und den entscheidenden Auftritten dieses Aufzuges. Von dem erhöhten Standpunkte sehen wir rückwärts und vorwärts. Also mögen — neben einzelnen kleineren, aber für den Aufbau wichtigen Stellen — Exposition und dritter Akt oder Teile des dritten Aktes für das Lesen zunächst in Betracht kommen.

Das Ergebnis ist nicht gerade überwältigend, aber es orientiert doch bereits, und es hat den Vorzug, daß es für jedes Drama einigermaßen eine Richtlinie gibt. Darin beruht aber auch seine Schattenseite: Das Ergebnis ist zu schematisch, wir müssen näher und tiefer auf die Sache eingehen. Vielleicht gelingt es über einige Gesichtspunkte uns zu verständigen, die unter bestimmten Umständen und für bestimmte Gruppen von Dramen unserer Frage Bedeutung gewinnen, die deshalb den allgemeinen Satz ergänzen.

Daß zunächst die Klassenstufe*) hier von Wichtigkeit ist, leuchtet leicht ein. Daher sondern denn auch die Lehrpläne die Klassen III 1 und II 2 von denen der Oberstufe, und es hat den Anschein — mit aller Bestimmtheit ist es nicht ausgedrückt —, daß die für die III 1 und II 2 empfohlenen Dramen — vielleicht mit unwesentlichen Auslassungen — ganz gelesen werden sollen. Das wird man nur billigen können, denn in diesen beiden Klassen ist die Behandlung deutscher Dramen propädeutischer Art, und sie gewinnt einen soliden Unterbau nur durch das Lesen in der Klasse.

Aber auch noch in den oberen Klassen ist ein Unterschied. Der Oberprimaner wird aus der häuslichen Lektüre des Dramas mehr mit in die Schule bringen als der Obersekundaner, und jenachdem stuft sich der Umfang des Klassenlesens ab. Wallenstein, Götz, Egmont mögen als Beispiele dienen. Daß übrigens auch die Gesamtreife der Klasse hier eine Rolle spielt, soll nur nebenbei erwähnt sein.

Wichtiger sind die Schwierigkeiten, die das einzelne Werk dem Verständnis

---

*) Auf den Unterschied zwischen den höheren Knabenschulen und den höheren Mädchenschulen gehe ich nicht ein, da ich nur jene kenne. Es scheint aber, daß diese auf das Lesen mehr Wert legen.

bietet. Im allgemeinen wird man sagen dürfen, daß die geschichtlichen Dramen leichter zu verstehen sind als die psychologischen. Es ist daher auch gewiß kein Zufall, daß für die Klassen III 1 und II 2 die Lehrpläne ausschließlich Dramen geschichtlichen Inhalts namhaft machen (Körners Zriny, Uhlands Herzog Ernst von Schwaben, Heyses Kolberg, Jungfrau von Orleans, Wilhelm Tell). Damit ist freilich nicht eben viel gewonnen, denn der Ausnahmen gibt es viele wie der Übergänge. Enger schon werden die Grenzen zwischen leichteren und schwereren Dramen gezogen, wenn wir auf die grundsätzlichen Unterschiede zwischen den Schriftstellern, noch enger, wenn wir auf die Unterschiede unter den Werken desselben Schriftstellers hinweisen. Grillparzer schreibt einen leichteren und verständlicheren Stil als Hebbel, Sappho ist wieder leichter als Libussa, Agnes Bernauer leichter als Herodes und Mariamne. Die beiden schwereren Werke ohne weitgehenden Anschluß an den Text durchnehmen, hieße über die Köpfe der Schüler hinwegunterrichten. Dasselbe werden wir von Tasso und — wenn auch nicht in demselben Maße — von Iphigenie, auch von Hamlet sagen dürfen. Die Schwierigkeit dieser Dramen besteht ja eben nicht sowohl in der allgemeinen Erfassung des Grundproblems, als vielmehr in der Erschließung des Einzelverständnisses, das die Gesamterfassung erst begründet und vertieft und das zugleich in solchen Werken zum Selbstzweck wird. Von Tasso wenigstens darf — wenn die Reife der Klasse überhaupt das Werk zuläßt — nur recht wenig übergangen werden. Die Vorzüge, die Bielschowsky an ihm rühmt, sind fast ebenso viele Empfehlungen eingehenden und vertiefenden Lesens. Er rühmt „die außerordentlich zarten Schönheiten, von denen das Stück blinkt: Die Raphaelische bald nur leise von fern angedeutete, bald in satten Farben erglühende Seelenmalerei, die feinen Absichten der Komposition, die gedankenreichen Erörterungen über tiefe und reizvolle Probleme des Lebens und der Geschichte, . . . die edle Grazie des Gesprächs . . . den wunderbar geschmeidigen Vers".

So ist die Spannweite zwischen leichten und schweren Dramen, um es konkret zu sagen, zwischen Tell und Tasso eine große, und die dazwischen liegenden Stufen erfordern im allgemeinen einen ebenso abgestuften Umfang des Lesens. Je gedankenvoller und feinsinniger ein Werk ist, je mehr es gilt, das Verständnis langsam und stetig zu erarbeiten, desto größer wird der Umfang sein müssen.

Aber auch dieses Ergebnis ist kein endgültiges und abschließendes. Unsere Aufgabe wird auch stark beeinflußt durch die Rücksicht auf das, was die Schüler aus Familie und Umwelt mitbringen. Wer Gelegenheit hatte, sowohl in einer Kleinstadt wie in einer Großstadt Erfahrungen zu sammeln, weiß, wie stark in bezug auf Anschauungen und Begriffe, ja in bezug auf den Wortschatz, oft die Gegensätze sind. Da heißt es Realpolitik treiben und auf Grund der gegebenen Verhältnisse weder dort im Lesen zu wenig zu tun, damit wir den Boden nicht unter den Füßen verlieren, noch hier zu viel zu tun, damit wir nicht langweilig werden und das Interesse ertöten.

Nach diesen Gesichtspunkten also kann sich etwa das Maß des Lesens für diejenigen Stücke regeln, auf die der Unterricht die mittlere, normale, subjektiv freilich verschiedene Zeit verwendet. Das sind dann im großen und ganzen Dramen der klassischen Literaturperiode, die Nationalgut geworden sind. Denn in diese

soll sich das heranwachsende Geschlecht einleben, sie sollen ihm ideale Lebenswerte mitgeben, an ihnen soll es lernen, Dauerndes von Vergänglichem zu sondern, sie sollen über Konfession und Stammesart hinaus ein enges Band der Zusammengehörigkeit um alle Volksgenossen schlingen. Zu dem allem gehört aber lesen und immer wieder lesen!

Indem wir so nach wie vor unsere Klassiker (in dem engeren Sinne) in den Mittelpunkt stellen, wollen wir die Modernen mit nichten vernachlässigen, aber was wir aus ihnen unsern Schülern bieten, ist mehr anregend, Richtung gebend, das Verständnis für ihren Wert weckend, als daß wir uns in sie wie in unsere Klassiker mit Herz und Verstand versenkten. Daraus folgt, daß die auf moderne Werke verwendete Zeit kleiner sein muß, es folgt aber nicht daraus, daß unter diesen Umständen das Lesen als etwas betrachtet werden dürfe, was man ebensogut lassen könne.

Auch hier — oder gerade hier? — müssen die großen Szenen durch Lesen heraus gehoben werden. Ibsens Volksfeind wird zum guten Teil der häuslichen Lektüre überlassen bleiben können, aber die große Volkszene des vierten Aufzugs, die zugleich den ganzen Ibsen, den großen Realisten und Satiriker, erkennen läßt, muß in der Klasse vorgetragen werden. Schwerer zu verstehen als der Volksfeind ist Rosmersholm, aber das Verständnis wird in die richtigen Wege geleitet, wenn die Schlußszene des zweiten Aktes auf unsre Phantasie wirkt, in der die innerlich umgewandelte Rebekka dem Adelsmenschen Rosmer „um seinet- und um ihretwillen" das Jawort versagt. Ähnliches gilt von der (kürzeren) Szene in Agnes Bernauer (III 19), in der die lapidaren Worte Albrechts „Ich bin ein Mensch" neben den nicht minder lapidaren Worten Preisings „Ihr seid ein Fürst" das ganze dramatische Problem wie mit einem Scheinwerfer beleuchten.

Derselbe Grundsatz ist selbstverständlich auf diejenigen klassischen Stücke anzuwenden, denen wir aus äußeren Gründen nur ganz kurze Zeit, sagen wir eine Stunde, widmen können. Auch hier muß das Lesen in seine Rechte treten. Einen starken Eindruck wird der Schüler von Don Carlos mitnehmen, wenn die zehnte Szene des dritten Aktes (der König und Marquis Posa) und vielleicht auch noch die einundzwanzigste Szene des vierten Aktes (die Königin und Marquis Posa) vorgetragen werden. Eine bestimmte Erinnerung an Maria Stuart wird in ihm haften, wenn die siebente Szene des ersten Aktes (Maria und Lord Burleigh) und zumal die vierte Szene des dritten Aktes (Maria und Elisabeth) unmittelbar auf ihn wirken. In beiden Fällen ist der Eindruck zweifellos nachhaltiger als wenn der Lehrer die ganze Stunde dazu benutzt, lediglich eine wenn auch nach allen Regeln der Didaktik überlegte Besprechung zu geben. Dabei bleiben wir uns stets bewußt, daß der Vortrag in der Schule nie und nimmer die Bühne ersetzen kann und darum immer Surrogat bleibt, aber wir werden dieses Surrogat um so weniger missen wollen, je klarer wir uns darüber sind, daß unter idealen Verhältnissen die Aufführung auf dem Theater der selbstverständliche Abschluß der Besprechung eines jeden Dramas sein müßte.

Wir fassen zusammen. Es hat sich gezeigt, daß das Lesen in der Behandlung deutscher Dramen seine fest umrissene und innerlich wohlbegründete Stellung hat, und daß für die Auswahl und das Maß der zu lesenden Abschnitte die verschiedensten

Faktoren in verschiedener Mischung zur Geltung kommen, in der Weise, daß sie nicht etwa die Persönlichkeit des Lehrers ausschalten, sondern vielmehr seinem sachlichen Interesse und seinem pädagogischen Urteil die Entscheidung darüber überlassen, wie es von Fall zu Fall mit dem Lesen gehalten werden soll. Man könnte nun aus dem ganzen Zusammenhang dieser Ausführungen herauslesen, daß sie in erster Linie auf eine Erweiterung des Lesemaßes hinausliefen. Das ist schon deshalb ausgeschlossen, weil wir über den Durchschnitt dieses Umfangs ganz im Dunklen tappen. Oder man könnte nach der unteren Seite den Zweck in der Forderung erblicken, daß das Lesen nicht unter ein Mindestmaß heruntergehen dürfe. Da sich nun aber auch dieses Mindestmaß nicht schematisch bestimmen läßt, so ergibt sich, daß der äußere Umfang des Lesens hier nicht an erster Stelle stehen soll. Wir getrösten uns vielmehr der Zuversicht, daß dieser durch die richtige, besonnene Einschätzung des Lesens wie von selbst geregelt wird, und eben diese ist uns daher die Hauptsache. Wir möchten gezeigt haben, daß es eine dankbare Aufgabe ist, die in dem Lesen schlummernden Kräfte zu entbinden und zur Entfaltung zu bringen, und daß ihm daher etwas mehr Ueberlegung, etwas mehr abwägende Pflege zukommt, als man ihm durchweg zu bewilligen scheint. Wo diese Auffassung geteilt wird, da wird das Lesen nicht zu kurz kommen, vielleicht auch, daß es hier und da an Umfang gewinnt, es wird aber auch nicht überwuchern, denn das würde nach den früheren Erfahrungen zu Entgleisungen führen und nicht von einer richtigen Einschätzung Zeugnis ablegen. So wird das Lesen zum Prüfstein pädagogischen Augenmaßes.

Frankfurt a. M. Wilhelm Knögel.

Bürgerkundliche Vorträge für Schüler in Düsseldorf.

Da die von der Stadt Düsseldorf für die Schüler der oberen Klassen der staatlichen wie städtischen höheren Knabenschulen im Winter 1911/12 veranstalteten bürgerkundlichen Vorträge (siehe Monatschrift für höhere Schulen, XI. Jahrgang, S. 256 ff.) sich bewährt hatten, stimmte das Kuratorium einer Fortsetzung dieser Vorträge zu, und die Stadtverordnetenversammlung bewilligte für Saalmiete, Druck und Einladungen abermals die Summe von 600 M. Es gelang mir, als Redner wieder vier Herren zu gewinnen, die sich in dankenswerter Weise in den Dienst der guten Sache stellten. Drei der Vorträge fanden in einem Saale der städtischen Tonhalle statt, während einer, weil der Saal nicht frei war, in der Aula des Gymnasiums in der Klosterstraße abgehalten wurde. Als Stunde war wieder 6—7 Uhr nachmittags gewählt. Die Vorträge sind, wie die ersten vier, gedruckt worden, und die Schüler der Klassen Oberprima bis Obersekunda, welche die Vorträge angehört hatten, haben kostenlos ein Exemplar erhalten. Ebenso sind den Lehrern Exemplare für ihren Unterricht zur Verfügung gestellt, weitere Exemplare den Bibliotheken der höheren Lehranstalten überwiesen worden.

Der erste Vortrag wurde am 2. Oktober 1912 von Herrn Beigeordneten Dr. Most über „Technik und Volkswirtschaft“ gehalten. Nachdem der

Redner erklärt hatte, was unter „Volkswirtschaft“ (Inbegriff der wirtschaftlichen Tätigkeit eines politisch selbständigen Volkes sowie der durch diese Tätigkeit herbeigeführte wirtschaftliche Zustand) und „Technik“ (τέχνη Kunst und Handwerk, dementsprechend Technik eine Kunst und zugleich ein praktisches Verfahren, ein Kunstverfahren), insbesondere unter „materieller Technik“ zu verstehen ist, zeigte er, wie der Mensch in jahrtausendelangem Ringen sich durch die Technik mehr und mehr von den Einflüssen der Natur unabhängig gemacht hat. Er hob zunächst hervor, welche Bedeutung die Beschaffenheit der Erdoberfläche, die Art und Gestaltung der Witterung für den Menschen besitzen, und sprach dann über die verschiedenen Wirtschaftsstufen: Die wirtschaftliche Tätigkeit des Menschen besteht nur im Sammeln der sich bietenden Unterhaltsmittel, Pflanzen und Tiere (Sammelwirtschaft). Fortschritt vom Pflanzensammeln zum Pflanzenbau, von der Jagd zur Tierzucht, Anfänge des Bergbaus, Bau von Flößen und Kähnen, der Leuchtturm auf Pharus, die Wasserleitungen der Römer u. a. Aber der Mensch arbeitet nur einem dunklen Drange folgend, instinktmäßig (Stufe der instinktiven Wirtschaft). Weiterentwicklung des Pflanzenbaus, Fortschritt in der Tierzucht, Verwendung der Haustiere auch zu Reit- und Lastzwecken, tieferer Bergbau, Bau von Dämmen, Brücken, Wegen, Tunnels, Schiffahrt mit Segel und Ruder, von Haustieren gezogene Wagen, erweiterter Austausch der Güter von Ort zu Ort, von Land zu Land, Entstehung der verschiedenen Handwerke, Arbeitsteilung zwischen Bauer und Bürger. Aber die Menschheit bewegt sich in den Richtlinien, die ihr vom Herkommen gezogen sind; die Fortschritte der Technik beruhen auf dem Zufall (Stufe des Herkommens). Dieser Zustand wird überwunden durch das Wissen; die Technik arbeitet nach wissenschaftlich begründeten Gesetzen (Stufe der Wissenschaft). Eingehende Erörterung fand die Frage, warum gerade die neueste Zeit die Verbindung von Wissenschaft und Technik herbeigeführt hat. Die Erklärung wurde in dem kapitalistischen Geiste unserer Zeit gefunden, der reinsten Verkörperung des wirtschaftlichen Grundsatzes, mit möglichst geringem Aufwand von Zeit, Mühe und Kapital möglichst hohen Gewinn zu erzielen. Intensivste Ersparnis an Zeit, Arbeit und Geld ist aber das Ergebnis der modernen Eisenbahntechnik und des technischen Fortschrittes in der Schiffahrt. Für den Nachrichtenverkehr treten Telegraph und Telephon hinzu, die ein Beispiel bieten, wie die Technik ihren Ursprung in der Wissenschaft hat. Zum Schluß seines inhaltreichen Vortrages nahm der Redner Stellung zu den Vorwürfen, die man der modernen Technik gemacht hat: sie vernichtet die Einzelpersönlichkeit, namentlich in dem Verdrängen des selbständigen Handwerks durch die Fabrikindustrie; sie entgeistigt die Arbeitsleistung im einzelnen durch die Maschine; sie vermindert die ideale Kraft des Volkes. Daß solche Schattenseiten vorhanden sind, wurde nicht in Abrede gestellt; aber das Licht überwiegt doch den Schatten, und der Redner schloß mit den Worten Ulrich von Huttens: „Es ist eine Lust zu leben!“

In einem zweiten Vortrage behandelte am 14. November 1912 Herr Major von Wunsch „Das deutsche Heer“. Nach einigen Worten über die Utopie des ewigen Friedens und die geographische Lage Deutschlands, die es zwingt, stets gerüstet zu sein, sprach er über die allgemeine Wehrpflicht, ihre erziehliche Bedeutung, Dienstpflicht (aktive Dienstpflicht, Reservepflicht, Landwehrpflicht,

Ersatzreservepflicht) und Landsturmpflicht, über die Pflicht der Jugend, den Körper zu stählen und zu festigen, über die unverbrüchliche Zusammengehörigkeit zwischen Offizieren und Mannschaften, sodann über die Ausnahmen in der Wehrpflicht (früheren und späteren Eintritt in das Heer, verkürzte und verlängerte aktive Dienstzeit), über den Ersatz und legte hierauf die Zusammensetzung des Heeres dar. Zum Schluß beschrieb der Redner eine Infanteriedivision auf dem Kriegsmarsche und erörterte den Zweck einiger Waffengattungen. Der fesselnde Vortrag endete mit dem Hinweis, daß nicht Roß und Reisige allein, auch nicht allein das vollkommenste Kriegsmaterial das Vaterland schützen, sondern daß ein opferwilliges Volk vorhanden sein muß, bestehend aus freien Bügern, bereit, für das Vaterland zu leben und zu sterben.

Am 11. Dezember 1912 hielt Herr Landesrat Appelius den dritten Vortrag über „Die deutsche Arbeiterversicherung". Ausgehend von der Kaiserlichen Botschaft vom 17. November 1881, legte er die Kranken-, Unfall-, Invaliden- und Hinterbliebenenversicherung dar, und zwar behandelte er folgende Fragen: Wer ist nach der Reichsversicherungsordnung versichert? Wie wird man versichert? Wo wird man versichert? Welche Leistungen bieten die Versicherungen? Wann erhält man diese Leistungen? Wie erhält man diese Leistungen? Durch eine Reihe von Zahlen wurde bewiesen, welch hohe Bedeutung die Versicherung für unser ganzes wirtschaftliches Leben gewonnen hat. Der Redner schloß damit, daß wir Deutschen stolz darauf sein können, ein solches Werk wie unsere soziale Versicherung zuerst ins Leben gerufen zu haben.

Der vierte Vortrag fand am 10. Januar 1913 statt, und zwar sprach Herr Stadtverordneter Dr. Brandt, Geschäftsführer der Handelskammer und Börse, über „Wandlungen im deutschen Handel". Vergleich des Handels bei Naturvölkern mit der Technik des modernen Welthandelverkehrs. Entstehung des Handels. Der bescheidene Umfang des Binnen- und Außenhandels im Mittelalter. Beispiele für die geringe Entwicklung der Handels- und Verkehrstechnik (Länge und Kostspieligkeit der Reisen und Warentransporte). Vermögen und Macht einzelner Kaufmannsfamilien, der Fugger, Höchstetter, Tucher usw. Erste Versuche einer deutschen Kolonialpolitik in Venezuela und Chile. Der moderne deutsche Handel das Ergebnis der Entfaltung der Industrie, des Verkehrswesens und des Vorhandenseins einer festgefügten Nation. Der alte Handel war an die persönliche Verhandlung zwischen Käufer und Verkäufer angesichts der Waren gebunden. Im Gegensatz hierzu der moderne Handel (Verkauf auf Probe, Lieferung nach Muster, Börsentermingeschäft, Arbeitsteilung, einheitliche Regeln für die Verfrachtung, einheitliche Preise und feste Tarife für die Beförderung der Güter, Zahlung durch Wechsel, Ausgleichung der Schuldsummen, Schaffung eines einheitlichen Handelsrechts, eines Wechsel- und Konkursrechts, Kreditauskunfteien, Handelsgesellschaften u. a.). Die Folge ist die Verrichtung oder doch Verminderung der Messen und Märkte und des Wanderhandels. Notwendigkeit von Reisenden und Agenten. Versuche, den Zwischenhandel zu beseitigen. Groß- und Kleinhandel. Konsumvereine, Versandgeschäfte, Warenhäuser, Spezialgeschäfte. Schäden: Surrogatfabrikation, Nahrungsmittelfälschungen, Verringerungen der Warenmenge, das Abzahlungsgeschäft. Der Redner schloß mit

dem Hinweis, wie beweglich der Kaufmann sein muß, wenn er mit der allgemeinen Wirtschaftsentwicklung Schritt halten will, und daß daher auch die umfassenden Bemühungen kommen, die Bildung des Kaufmanns zu heben.

Weil auch der zweite Versuch mit diesen Vorträgen befriedigte, beschloß das Kuratorium sie zu einer dauernden Einrichtung zu machen, und zu diesem Zwecke wurden in den Etat der Oberrealschule an der Scharnhorststraße 700 M. eingestellt. An die beiden ersten Serien wird sich also im Winter 1913/14 eine dritte anschließen. Ich bemerke, daß die Vorträge, soweit der Vorrat noch reicht, durch mich kostenlos bezogen werden können.

Düsseldorf. M. Schweigel.

Die Erweiterung des Geographie-Unterrichts an den sächsischen Gymnasien.*)

Als der Dresdener Verein für Erdkunde am 15. März d. J. sein 25 jähriges Jubiläum feierte, versprach der sächsische Kultusminister, daß in Zukunft die Geographie auf den höheren Schulen Sachsens eine weitergehende Berücksichtigung finden solle. Nach einer Mitteilung des derzeitigen Dezernenten am Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts, Dr. Seeliger, ist es wohl möglich, daß der Lateinunterricht an den Gymnasien in den Klassen Untertertia, Obertertia und auch Untersekunda um je 1 Stunde vermindert werden kann, ohne dadurch wesentlich geschädigt zu werden. Damit eröffnet sich die Aussicht, daß in naher Zukunft die dringenden Wünsche der Geographen nach einer weitergehenden Ausgestaltung ihres Faches Erfüllung finden werden, und es tritt nunmehr die Aufgabe an uns heran, im einzelnen die Verteilung des Stoffes den neuen Verhältnissen näher anzupassen.

Dabei müssen allerdings notwendig die besonderen Unterrichtsziele des Gymnasiums Berücksichtigung finden, ebenso wie die Stoffverteilung in den verwandten Fächern, Naturbeschreibung und Geschichte, die insbesondere an den realen Anstalten einen Teil der Aufgaben der Geographie behandeln. Es läßt sich daher nicht ohne weiteres der Lehrgang des Realgymnasiums auf das Gymnasium übertragen, wie auch der Normalplan, der von seiten der Fachgelehrten auf der Lübecker Versammlung des Deutschen Geographentages allgemeine Anerkennung gefunden hat, für die Praxis nicht geeignet ist. Das neue Programm wird vermittelnd sowohl den Wünschen der Fachkreise als auch der Eigenart der Schule Rechnung tragen müssen.

Es braucht hier nicht noch einmal ausführlich erörtert zu werden, warum die Geographen so entschieden schon seit Jahrzehnten auf eine stärkere Berücksichtigung ihres Faches gedrängt haben, nachdem von vielen Seiten und oft die Gründe hierfür schon hervorgehoben worden sind. Es mögen nur einige kurze Bemerkungen über die Entwicklung dieser Bewegung in der letzten Zeit eingefügt werden.

---

*) Im Anschluß an einen Vortrag auf der Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer und Realgymnasiallehrer, Pfingsten 1913.

Neben den Geographen waren die Naturforscher und Ärzte sehr lebhaft für die Ausgestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts eingetreten und hatten namentlich auf der Versammlung in Meran 1905 weitgehende Forderungen aufgestellt, die sie auch in der Öffentlichkeit sehr energisch vertraten. Dadurch sahen sich die Geographen genötigt, auch ihrerseits mehr hervorzutreten und der einseitigen Agitation entgegenzuarbeiten. Es wurde infolgedessen auf dem Geographentage zu Nürnberg 1907 eine Kommission gewählt, die bis zu der nächsten Tagung eine größere Denkschrift ausarbeitete. In dieser waren einerseits die Forderungen der Fachkreise an die höheren Schulen niedergelegt, andererseits Vorschläge über die geeignete Vorbildung und Weiterbildung der Lehrer aufgestellt worden. In Lübeck wurden 1909 diese Fragen sehr ausführlich erörtert und eine Reihe von Leitsätzen aufgestellt, die als Grundlage für die weiteren Bemühungen zur Förderung der Geographie dienten.*) Danach sind neben vielen andern besonders Hettner, der Herausgeber der Geographischen Zeitschrift, in einem 1911 erschienenen Artikel in den Südwestdeutschen Schulblättern und 1912 Penck durch einen Aufsatz in der Geographischen Zeitschrift Heft 9 und einen Vortrag vor dem Ausschusse für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht hervorgetreten.

Diesen aus Fachkreisen geäußerten Wünschen gegenüber wird sich die Schule aber zunächst stets ablehnend verhalten, da sie immer fragen muß, ob denn die

---

*) Diese Leitsätze haben nach dem Berichte des Geschäftsführers des Deutschen Geographentages folgende Fassung erhalten:

Der Deutsche Geographentag betrachtet als die wesentlichen Aufgaben des erdkundlichen Unterrichts an den höheren Schulen die folgenden:

1. Gewinnung klarer räumlicher Vorstellungen von den Verhältnissen der Erdoberfläche.
2. Bekanntschaft mit den Grundlehren der mathematischen Erdkunde, soweit sie für das Verständnis physisch-geographischer und geomorphologischer Fragen erforderlich sind.
3. Kenntnis der physischen, besonders der geomorphologischen Verhältnisse der Erdoberfläche und Verständnis für die wechselseitigen Beziehungen und ursächlichen Zusammenhänge zwischen ihnen.
4. Verständnis für die Zusammenhänge zwischen den physischen Verhältnissen der Erdoberfläche einerseits, den menschlichen Kultur- und Wirtschaftsverhältnissen und den Siedlungen anderseits.
5. Verständnis für die Darstellungsmittel der Erdkunde; die Karte hat daher stets im Mittelpunkt des Unterrichts zu stehen.
6. Diejenigen geographischen Kenntnisse, welche notwendig sind, um das Leben der Gegenwart verstehen zu können. Dazu sind zu rechnen: Kenntnis der Verteilung der Völker und Rassen über die Erde, der politischen Einteilung der Erdoberfläche, der wirtschaftlichen Hilfsquellen der einzelnen Staaten, der Wege und der Brennpunkte des Welthandels und Weltverkehrs.

Der Deutsche Geographentag ist der Überzeugung, daß der erdkundliche Unterricht in seiner gegenwärtigen Verfassung nicht in der Lage ist, diese Aufgaben zu bewältigen. Er erneuert daher auf das dringendste seine frühere Forderung einer streng sachlichen Vorbildung der Geographielehrer und -lehrerinnen und nach Fortführung des Geographieunterrichts durch sämtliche Klassen aller höheren Schulgattungen mit je zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden.

(Die weiteren Sätze betreffen die Ausbildung der Geographielehrer.)

neuen Disziplinen, die für sich mehr Raum beanspruchen, auch dem innern Wesen der Schulgattung entsprechen und den Verlust auszugleichen vermögen, der auf der andern Seite durch die Beschränkung der sprachlichen Fächer und die Störung der Einheitlichkeit entsteht. Insbesondere wird die Geographie auf das Realgymnasium verwiesen, vom humanistischen Gymnasium aber ziemlich ferngehalten. Um zu zeigen, daß dieser Standpunkt nicht berechtigt ist, suchen wir zunächst kurz den Unterschied der beiden Schulgattungen festzustellen.

Für das Gymnasium ist wesentlich die Einheit der Unterrichtsziele; es erstrebt mit möglichster Konsequenz die Fähigkeit des klaren Denkens und systematischen planvollen Arbeitens schlechthin, es legt weniger Wert auf Vielseitigkeit als auf gründliche Vertiefung. Das Realgymnasium dagegen hat sich mehr den praktischen Forderungen angepaßt, die eine große Mannigfaltigkeit der Wissensgebiete erstreben, ohne dabei oberflächlich zu werden. Vielseitigkeit und doch Gründlichkeit: darin beruht die besondere Schwierigkeit des Realgymnasialbetriebs; Gründlichkeit und doch nicht Engherzigkeit: darin beruht die Schwierigkeit des Gymnasialbetriebs.

Diese Gegenüberstellung bedeutet nicht ein abfälliges Urteil über eine der beiden Schulgattungen. Wir sind jetzt darüber hinaus, daß wir die höheren Schulanstalten gradweise verschieden einschätzen. Jede hat ihre besondere Berechtigung, wie auch die Anlagen der Einzelmenschen verschieden sind: dieser vertieft sich in einen engen Kreis, aus dem er je nach Bedarf in der oder jener Richtung hinaus- und weiter umgreift, jener sucht ein umfassendes vielseitiges Verständnis zu erwerben, um an vielen Stellen gleichzeitig ansetzen zu können und sich auch je nach Bedarf in das engere Gebiet eindringend zu vertiefen. Aber die Feststellung dieses Gegensatzes ist wichtig für den Nachweis, daß die Geographie mehr noch als manche andere Disziplin in den Rahmen des gymnasialen Unterrichts eingefügt werden kann.

Die Grundlage unseres europäischen Geisteslebens ist das geschichtliche Denken. Wir wissen, daß sich das ganze Leben der Gegenwart auf dem der Vergangenheit aufbaut. Während aber die geschichtliche Betrachtung sich früher auf einen engeren Kreis, das Mittelmeergebiet und die europäischen, namentlich westeuropäischen Länder beschränkte, greifen wir heute viel weiter aus. Wir haben die tiefgreifenden Einflüsse des Orients in älteren geschichtlichen Zeiten schätzen gelernt, wir müssen die indische und ostasiatische Kultur als eine zwar andersartige, aber der europäischen gleichberechtigte verstehen lernen, indem wir das Unterscheidende und das Verbindende heraussuchen; wir müssen die amerikanischen Kolonialreiche nicht bloß als Konkurrenten der europäischen kennen lernen, sondern auch weil sie das europäische wirtschaftliche und geistige Leben beeinflußt haben. Und ebenso haben wir ein tieferes Interesse an den afrikanischen und ozeanischen Kolonialländern. Wir sind doch nun einmal Deutsche und als solche stolz auf unsern Besitz, der mit deutschem Blute mühsam erkämpft worden ist, durch deutschen Geschäftsgeist wirtschaftlich aufgeschlossen, durch deutschen Forschungseifer wissenschaftlich bearbeitet wird.

Aber neben dieser geschichtlichen Denkweise steht die exakte naturwissenschaftliche, die vorzüglich an den Realgymnasien zur Geltung kommt. Das Gym-

nasium ist dieser zweiten modernsten Seite unserer Kultur nicht fremd geblieben, es hat den Naturwissenschaften mit Physik und Mathematik schon einigen Raum gewährt. Wenn es auf diesem Wege noch weiter ginge, würde es Gefahr laufen, die Einheit seines Bildungszieles wesentlich zu stören. Aber doch ist das naturwissenschaftliche und — was ich mit zu ihm rechnen will — das praktisch-wirtschaftliche Denken für unsere Zeit von höchster Bedeutung. Unser Geistesleben und unser politisches und soziales Leben kann niemand verstehen, der nicht die naturwissenschaftliche Denkweise und die weitgreifenden wirtschaftlichen Interessen mit berücksichtigt.

Diejenige Disziplin, die alle diese verschiedenen Zweige unseres Kulturlebens in einem vereinigt, ist die Geographie. Um das zu zeigen, gehen wir sogleich auf die Verteilung des ganzen Unterrichtsstoffes selbst ein.

Der gegenwärtige Lehrplan an den sächsischen Gymnasien fordert:

für Sexta, 1 Stunde: Grundbegriffe der Erdkunde in Anlehnung an die nächste örtliche Umgebung, Geographie von Sachsen, ausgehend von der Heimatkunde. Die politische Einteilung, Hauptflüsse und Hauptgebirge Deutschlands;

für Quinta, 2 Stunden: Europa unter besonderer Hervorhebung der mitteleuropäischen Staaten;

für Quarta, 2 Stunden: Übersicht über die außereuropäischen Erdteile. Das Erdganze. Das Nötigste über die Bewegung der Erde und des Mondes;

für Untertertia, 1 Stunde: Deutschland ausführlicher. Gelegentliche Wiederholung und Ergänzung des Kursus von Quinta;

für Obertertia, 1 Stunde: Das Wichtigste aus der physischen Geographie. Eingehendere Behandlung einzelner Gebirge Mitteleuropas mit besonderer Rücksicht auf deren Aufbau und die Schichtungsverhältnisse. Besprechung typischer Landschaften, tunlichst nach Abbildungen; dabei Hinweisungen auf Kultur- und Verkehrsverhältnisse.

Dazu kommen noch in den Oberklassen Wiederholungskurse, die sich an den Geschichtsunterricht anschließen sollen. Der Rektor ist ermächtigt, wenn sich der Lehrer der Geschichte in den Oberklassen der Verpflichtung zu regelmäßigen geographischen Wiederholungen entzieht, den Geschichtsunterricht in den betreffenden Klassen um 1 Stunde wöchentlich zu kürzen und diese einem Lehrer der Geographie zu übertragen.

Der Grundgedanke dieses Aufbaus ist derselbe, der auch am Realgymnasium zur Geltung gekommen ist, wonach man zunächst an der Hand des heimatlichen Unterrichts die Schüler mit den geographischen Grundbegriffen vertraut macht und danach von innen nach außen vorschreitend die wichtigsten Einzelheiten der Länderkunde von Deutschland, Europa und Außereuropa behandelt. In Untertertia wird dann Deutschland wiederholt durchgenommen, einmal als der unbedingt wichtigste Abschnitt der Erdkunde, andererseits weil in Sexta die Zeit mit nur einer Wochenstunde äußerst knapp bemessen ist. In Obertertia ist für das Gymnasium die einzige Gelegenheit gegeben, die eigentliche physische Geographie, Geologie und die Wirkungen der äußeren und inneren Naturkräfte etwas genauer

zu besprechen. Der naturwissenschaftliche Unterricht kann auf diese Dinge bei der Kürze der verfügbaren Zeit nicht eingehen.

Sicher ist dieses Vorschreiten von innen nach außen, von bekannten Verhältnissen nach fremdartigen der richtige Weg, wie auch die besondere Wiederholung Deutschlands geboten ist. Aber die verfügbare Stundenzahl kann für die Einprägung der notwendigsten Kenntnisse nicht ausreichen. Die Länderkunde auf der Unterstufe hat es mit Rücksicht auf die Aufnahmefähigkeit der Schüler mit einer großen Menge von neben einander liegenden Objekten zu tun, die nicht voneinander absolut abhängig sind, und von denen die später behandelten nicht unbedingt die Kennsnis der früher behandelten voraussetzen, obgleich sie alle in ihrer Gesamtheit ein geschlossenes Ganzes ausmachen. Daher steht jedes Klassenpensum allein für sich da und wird notwendig vergessen, wenn nicht später Wiederholungen immer wieder darauf hinweisen. Denn die mancherlei auf den Schüler einstürmenden neuen Kenntnisse suchen die älteren stets wieder zu verdrängen. Am Realgymnasium wird daher auch in den Mittelklassen der erste Kursus von einem höheren Standpunkt aus völlig wiederholt, und auch das Gymnasium kann sich dieser Aufgabe auf die Dauer nicht verschließen.

Unter der Annahme, daß es möglich ist, daß der Lateinunterricht am Gymnasium in den drei Mittelklassen je 1 Stunde opfern kann, würden in Zukunft den Geographen außer den an die Geschichte anschließenden Wiederholungen in den Oberklassen von Sexta bis Untersekunda 1 + 2 + 2 + 2 + 2 + 1 Stunde zur Verfügung stehen.

Für die Unterklassen wird man am besten an dem bisherigen Arbeitsplan festhalten, d. h. in einer ersten Übersicht die gesamte Länderkunde behandeln. Das entspricht auch im wesentlichen dem Plane des Realgymnasiums und ist darum wertvoll, weil für diese drei Unterklassen allgemein ein in der Hauptsache gleichartiger Aufbau erstrebt wird. Freilich hat die Gymnasialsexta 1 Stunde weniger als die des Realgymnasiums; diese Lücke muß daher wenigstens teilweise so gut als möglich in der Quinta ausgefüllt werden.

Für die Mittelstufe bietet sich nun vor allem die große Erweiterung. Man könnte daran denken, hier in gleicher Weise wie am Realgymnasium in einem zweiten vertieften Kurs Deutschland, Europa und Außereuropa zu behandeln. Das würde aber voraussetzen, daß danach auf der Oberstufe die allgemeine Erdkunde mit ihrem physischen und anthropogeographischen Teile behandelt werde, wie dies auf dem Realgymnasium geschieht. Das ist für das Gymnasium leider nicht möglich. Daher muß diese allgemeine Erdkunde schon in den Mittelklassen erledigt werden, wenn auch das Prinzip nicht durchaus vernachlässigt werden soll, immer das in früheren Klassen Behandelte in den höheren zu wiederholen. Demnach setzen wir für die Untertertia zunächst Deutschland, für Obertertia die allgemeine physische Erdkunde, für Untersekunda die allgemeine Anthropogeographie als Thema an.

Daß die Länderkunde von Deutschland in Untertertia nochmals eingehend und im Zusammenhang behandelt werde, ist wichtig und notwendig. Da die Sexta, wie schon erwähnt, nur 1 Stunde Geographie hat, kommt hier und in Quinta Deutschland sehr schlecht weg. Und dabei verdient das Heimatland denn doch die genaueste und eingehendste Behandlung. Hier kommt es darauf an, die

mannigfachen Einzelheiten der deutschen Landschaft, Gebirgsbau, Flußnetz, Siedelungen und wirtschaftliche Zustände den Schülern im ganzen als Glieder einer festgefügten Einheit vorzuführen. Aus dem Bild der heimischen Verhältnisse, die der Schüler teils selbst kennt, teils wenigstens leicht begreifen kann, weil sie ihm nahe stehen, soll er das Vergleichsbild für das Verständnis der fremden Formen gewinnen.

Für eine wirklich anschauliche Behandlung Deutschlands ist die Zeit, wie die Erfahrungen am Realgymnasium lehren, auch keineswegs zu lang. Es würde sich auch nicht empfehlen, die Aufgabe dieser Klasse wesentlich über Deutschland hinaus zu erweitern; die Nachbargebiete: Alpen, Rheinmündung, Quellgebiet der Elbe, die Ostsee- und Nordseelandschaften werden sowieso mit gestreift, wenn man nicht etwa das ganze Jahr nur damit zubringt, einförmig Einzelheit neben Einzelheit zu setzen. Man wird vielmehr bemüht sein, nach dem ersten gründlichen Durchsprechen der verschiedenen Teile, das etwa bis in den Oktober dauert (von Ostern beginnend), Deutschland stets als Ganzes zu betrachten, vorbereitend für die höheren Klassen die Bodenformen in großen Vergleichen, Ackerbau, Industrie, Handel im ganzen Reiche, die Verwaltungsformen und das Volksleben auch im ganzen zu besprechen. Wenn es die Zeit gestattet, wird man nicht versäumen, auch die Kolonien als Teile des Mutterlandes durchzunehmen.

Hiermit muß aber die eigentliche Länderkunde als abgeschlossen gelten. Der Grund ist gelegt, auf dem nun die allgemeine Erdkunde aufgebaut wird.

Sie umfaßt folgende Gebiete:

A. Als Thema der O b e r t e r t i a die Lehre von den Gesteinen, aus denen die Erdrinde zusammengesetzt ist, die Geschichte der Entstehung des Bodenreliefs in der geologischen Vergangenheit, die Umwandlungen, die in der Gegenwart mit den Oberflächenformen vor sich gehen durch Einwirkung des Wassers, der Atmosphäre und der Winde, dazu Vulkanismus, Erdbeben, langsame Niveauveränderungen. Ferner gehört hierzu die Lehre von Wind und Wetter, Klimazonen, Pflanzen- und Tierverbreitung und den Meeresströmungen, soweit diese Kapitel nicht in der Naturkunde erledigt werden. Wenn wir diesem so schon umfangreichen Abschnitt noch die Lehre von dem Gradnetz auf der Erde, die Erklärung der Jahreszeiten, der Zeitbestimmungen und Ortsbestimmungen, der Finsternisse und der übrigen astronomischen Grundbegriffe zuweisen, so ist ersichtlich, daß zu seiner Erledigung ein volles Jahr mit 2 Stunden unbedingt nötig ist. Der gegenwärtige Zustand, wo hierfür neben verschiedenen anderen Dingen nur 1 Wochenstunde zur Verfügung steht, ist natürlich ganz unzureichend. In der Hauptsache wird sich die Physiche Erdkunde an Europa anschließen lassen, so daß auf diese Weise zugleich eine gewisse Wiederholung der Länderkunde von Europa ähnlich wie auf dem Realgymnasium gegeben wird.

B. Der zweite Teil der allgemeinen Erdkunde umfaßt die Elemente der Anthropogeographie. Dazu gehört die Lehre von den verschiedenen Menschenrassen und von der Art der Anpassung der Menschen an die Bodenverhältnisse, die Darstellung der Lebensformen (Nahrungserwerb,

Kunst, Religion, soziale Zustände) bei primitiven und bei den höher stehenden Völkern. Hier wird die Anthropogeographie zuletzt zur Wirtschaftskunde und Bürgerkunde, darf sich aber nicht nur, wie es oftmals geschieht, auf die Verkehrslehre beschränken.

Dieses Kapitel bietet einen ungemein dankbaren Stoff für den Unterricht in den obersten Klassen. Es wird, falls es nach einem bestimmten Plane eingeteilt wird, sowohl für die Untersekunda, als auch für die Wiederholungen in den drei Oberklassen als Grundlage dienen müssen und jedem, der sich damit befaßt, die größte Befriedigung gewähren. Den Schülern aber eröffnet es eine neue Welt, gibt ihnen feste Richtlinien in einer Zeit der inneren Gärung, wo unbemerkt allerhand geistige Kämpfe das Entstehen einer eigenen Weltanschauung begleiten.

Für Untersekunda dürfte das geeignete Thema die Völkerkunde sein. Mit Afrika beginnend, über Australien und Ozeanien, Amerika und die Nordpolargebiete nach Asien und Europa fortschreitend, lernen die Schüler die wichtigsten Rassen und Völkergruppen kennen und zwar, was hier wichtig ist, in einem geschlossenen Kursus, der nicht wesentlich unterbrochen wird, wo man also stets an das Vorangegangene wieder anknüpfen kann. Den Abschluß bildet eine kurze Übersicht über die wirtschaftlichen Wechselbeziehungen unter Benutzung der Statistik. Zugleich gibt dieser Unterricht eine Wiederholung des Quartanerpensums mit der Besprechung der außereuropäischen Erdteile, wie wir es anfangs gewünscht hatten.

Bis hierher liegt der Geographieunterricht in der Hand des Geographen, der sein Gebiet einheitlich nach dem heutigen Stande der Wissenschaft behandelt und sich planvoll bemüht, die Schüler mit allen Hilfsquellen und Ausdrucksmethoden der Geographie vertraut zu machen.

Danach beginnt aber die Arbeit des Historikers, der seinen besonderen geschichtlichen Standpunkt naturgemäß stärker hervorhebt. Er betrachtet die heutigen Staaten als geschichtlich geworden und benutzt seinerseits die Erdkunde nur als eine Hilfswissenschaft, um die Vorbedingungen festzustellen, auf Grund deren die Geschichte der Völker sich entwickelte. Vom Standpunkte des Geographen aus wird der Historiker in den Oberklassen freilich nur ein Teilgebiet der Geographie behandeln, und wir dürfen uns nicht verhehlen, daß dagegen schwere Bedenken, so namentlich von Hettner, ausgesprochen worden sind. Aber andererseits müssen wir in der Praxis die besonders schwierigen Verhältnisse berücksichtigen und müssen uns in einem Kompromiß mit dem, was unter den gegebenen Umständen möglich ist, abfinden. Und im allgemeinen dürfen wir hoffen, daß auch von seiten des Historikers nach besten Kräften das Wesen der geographischen Auffassungsweise zum Ausdruck gebracht werden wird.

Die Obersekunda bringt die Geschichte des Mittelalters. Vom Mittelmeer aus dringt die römische Kultur über Gallien und um die Alpen herum nach Norden vor und trifft auf den nordischen germanischen Kulturkreis. Der von Osten her erfolgende Druck slavischer und mongolischer Völker führt zu einem die Jahrhunderte beherrschenden Kampfe, bis sich dann der große Gegensatz zwischen Nord und Süd herausschält, den die deutschen Könige mit ihren Römer-

zügen und Kreuzzügen, das Papsttum mit seiner Herrschaft über die Geistlichkeit und die Klöster zu überbrücken sucht. Renaissance und Reformation trennen schließlich endgültig den Norden vom Süden.

Hier bietet sich die beste Gelegenheit, den ganzen Erdteil Europa nach seinen natürlichen Eigentümlichkeiten und Hilfsquellen wiederholend dem Schüler vorzuführen: Italien, die Balkanhalbinsel, Ungarn im Anschluß an die Völkerwanderung, Frankreich, Belgien, Holland, Westdeutschland bei der Besprechung der Frankenherrscher, Ostdeutschland gelegentlich der deutschen Kolonisation, Großbritannien, Skandinavien bei der Geschichte der Normannen sowie Englands und Frankreichs, die Alpen und den westasiatischen Orient im Anschluß an die Römerzüge und die Kreuzzüge, Nordafrika und die Pyrenäenhalbinsel bei der Geschichte der Araber. Außerdem bietet die Besprechung der Hansa und der Städtebünde Gelegenheit zu Vergleichen zwischen dem mittelalterlichen und dem modernen Städtewesen.

Der Übergang vom Mittelalter zur neueren Zeit bringt nicht nur die Verschärfung des Gegensatzes zwischen Nord und Süd in Europa, er bringt auch die Kenntnis der neuen Welt. Die Geschichte der Entdeckungen, die Entwicklung der portugiesischen und spanischen, holländischen und englischen Kolonialreiche führt mit zwingender Notwendigkeit nach den fremden Erdteilen hinüber, die das Thema der Unterprima ausmachen. Dabei handelt es sich nicht bloß um die wiederholte Einprägung der äußern landschaftlichen Formen, der Namen und des Kartenbildes, sondern vielmehr um eine Kennzeichnung der natürlichen Lebensbedingungen, der Hilfsquellen und Bodenschätze in diesen Ländern, sowie der besondern ursprünglichen Kulturformen, auf die die Europäer hier und dort trafen. Die geographischen Wiederholungen müssen also über das Maß der reinen Länderkunde hinausgehen und statt dessen Wirtschaftskunde und Kulturkunde geben. So liegt es nahe, die Produkte und die Bedingungen ihrer Entwicklung zu schildern, die den Anreiz gaben zur ostindischen und sibirischen Kolonisation; ebenso ist die Besiedelung beider Amerika aufs engste verknüpft mit Bodenbau und klimatischen Verhältnissen. Daneben bringt aber eben diese Kolonisation die Europäer in nahe Berührung mit ganz fremdartigen Kulturkreisen, deren Wert teils unterschätzt, teils — unter dem Einfluß Rousseaus — überschätzt wurde. Stets wird man im Gegensatz zu den ältesten Anschauungen die tatsächlichen Zustände schildern können, wie wir sie heute auf Grund der neueren vorurteilsfreieren Beobachtungen richtiger zu beurteilen vermögen.

Haben wir bis jetzt in Obersekunda und Unterprima Europa und Außereuropa wiederholend durchgenommen, so ist der Oberprima als Gegenstand ihrer Wiederholungen Deutschland zuzuweisen. Der Geschichtsunterricht dringt mehr und mehr bis in die neueste Zeit vor, die Kämpfe des 18. Jahrhunderts und der Befreiungskriege spielen sich vielfach auf deutschem Boden ab, innere Kämpfe gestalten das deutsche Volksleben und wirtschaftliche Leben um. Hier ist der Ort für eine geographische Übersicht Deutschlands, die sich fast ohne weiteres ergibt, wenn nur gelegentlich am Schluß einzelner Kapitel auch ein anderer Gedanke als der rein geschichtliche einzelnen Stunden zugrunde gelegt wird. Natürlich handelt es sich auch hier nicht etwa bloß um die rein topographische Aufgabe, die Schlachtorte, die Städte der wichtigeren Friedensschlüsse und Verträge nach

ihrer Lage anzugeben, es müssen auch allgemeinere Fragen behandelt werden: Die großen Verkehrslinien von Ost nach West und von Süd nach Nord; die landschaftlichen und wirtschaftlichen Gegensätze zwischen Norddeutschland und Süddeutschland; die wichtigsten Industrieorte in den Gebieten reicher Bodenschätze, andererseits die großen Flächen in Ost- und Norddeutschland mit ihrer extensiven Bodenkultur gegenüber den fruchtbaren Ländern am Rhein und Neckar mit ihrer intensiven Kultur, mit Obst- und Weinbau; die besondern Ursachen für das Aufblühen der großen Seehandelsstädte, wie überhaupt die glänzende städtische Entwicklung der Gegenwart seit Mitte des Jahrhunderts. Es berühren sich aufs engste die geschichtliche und geographische Anschauung, je mehr die Geschichte sich der Gegenwart nähert und auf die Entwicklung der sozialen Gegensätze, die Ausdehnung der Handelsbeziehungen, den Ausbau des inneren Verkehrsnetzes und die Eröffnung der auswärtigen Kolonien eingeht. Hatte man in Untertertia Deutschland als geschlossene Einheit behandelt, so erscheint es hier als Glied eines großen Ganzen.

Wie sich nun im einzelnen der Lehrgang für die geographischen Wiederholungen in den Oberklassen gestaltet, kann hier nicht des näheren angeführt werden. Das wird sich nach dem Grundplan richten, den sich jeder Lehrer von Anfang an zurechtlegt, und insbesondere auch nach dem persönlichen Interesse, mit dem der einzelne Lehrer die zahlreichen Neuerscheinungen auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Geographie verfolgt.

Zittau. B. Bruhns.

Die fachmännische Führung bei den kunstgeschichtlichen Kursen in Florenz und Rom.

In diesem Mai erging in Preußen von den Provinzialschulkollegien folgende Verfügung an die Leiter der höheren Knabenschulen: „*Der Herr Minister beabsichtigt, eine Anzahl von Direktoren und Oberlehrern höherer Lehranstalten für die männliche Jugend Ostern* 1914 *nach Rom und Florenz zu einem kunstgeschichtlichen Kursus zu entsenden. Für den Aufenthalt daselbst, der im ganzen etwa vier Wochen dauern soll, ist eine geeignete fachmännische Führung vorgesehen. Den Teilnehmern am Kursus soll ein Zuschuß von je* 400 *M. gewährt werden . . .*“

Es ist mit großer Freude zu begrüßen, daß die früher üblichen Florentiner Ferienkurse zur Einführung in die Geschichte der neueren Kunst in dieser veränderten Form ein Wiederauferstehen erleben. Aber wünschenswert wäre, daß die Umgestaltung nicht nur in einer durch die Ausdehnung auf Rom und die alte Kunst bedingten örtlichen und gegenständlichen Erweiterung bestünde, sondern sich auch auf die Führung erstreckte. Diesen Wunsch werden wohl die meisten von denen teilen, die einmal solche Führungen mitgemacht haben. Denn die kunstwissenschaftliche Vorbildung der Zuhörer ist ebenso verschieden wie das pädagogische Geschick der Erklärer; die Vorträge behandeln oft abliegende Spezialfragen; die Führungen gelten nicht selten Bauwerken oder Denkmälern, die nur

für den Forscher interessant sind, und finden zuweilen unter solch starker Beteiligung statt, daß nur einzelne der Teilnehmer den für die Betrachtung nötigen Standpunkt einnehmen können. Wird nun gar, was häufig geschieht, durch eine Führung oder einen Vortrag, deren Ergebnis trotz des besten Willens auf beiden Seiten hinter den Erwartungen manchmal weit zurückbleibt, die Ausführung eines anderen Vorhabens verschoben oder bei der knapp bemessenen Zeit gar unmöglich gemacht, so tritt zur Enttäuschung noch Ärger hinzu. Es ist ja doch nicht nur die Vorbildung, sondern auch die Neigung der künstlerisch interessierten Oberlehrer sehr verschiedenartig. Den einen zieht die antike, den andern die mittelalterliche, den dritten die Renaissance-Kunst an; der eine interessiert sich für Malerei, der andere für Plastik, der dritte für Architektur, der eine für profane, der andere für kirchliche Kunst, der eine für die Künstler und ihre Zeit, der andere für ihre Werke und deren Geschichte, der eine für Florenz, der andere für Rom. Und doch sollte neben den Städten mit ihren Kunstschätzen und Bauwerken auch die Landschaft Beachtung finden und neben dem Italien der Vergangenheit auch das der Gegenwart.

Daher gewähre man den Teilnehmern der Kurse, statt sie an ein bestimmtes Programm zu binden, größte Bewegungsfreiheit und Selbständigkeit, verschaffe ihnen aber jede mögliche Erleichterung beim Besuche des fremden Landes und seiner Museen, Galerien und Ausgrabungsstätten und gebe ihnen die Möglichkeit einer gründlichen Vorbereitung zu Hause und einer raschen und genauen Orientierung an Ort und Stelle. Es ist nicht schwer für einen Lehrer und dazu höchst reizvoll, auf Grund der Vorbereitung und mit Hilfe einer Karte, eines Planes oder der Angaben des Reisebuches sich allein in einer unbekannten Gegend zurechtzufinden, sich über die Lage eines Bauwerkes zu orientieren und es in alter Herrlichkeit vor dem geistigen Auge aus den Trümmern wieder erstehen zu lassen. Danach dürften unter Verzicht auf die Führung die Wünsche im einzelnen etwa so lauten:

1. Die Teilnehmer des Kursus erhalten eine Ausweiskarte, die sie zum Besuche des Kunstgeschichtlichen Institutes in Florenz und des Archäologischen und des Historischen Institutes in Rom berechtigt, ferner zur Benutzung der in diesen dreien aufgestellten Bibliotheken und zur Teilnahme an den von diesen veranstalteten Vorträgen und Führungen. Außerdem wird ihnen die Möglichkeit geboten, sich bei einem Institutsbeamten in Zweifelsfällen Rat zu holen.

2. Sie empfangen, am besten noch in Deutschland, andernfalls spätestens in Florenz, Karten (permessi) zum unentgeltlichen Besuche der staatlichen und päpstlichen und, wenn möglich, auch der stadtrömischen Sammlungen.

3. Sie erhalten frühzeitig ein Verzeichnis aller Teilnehmer, damit einzelne untereinander in Verbindung treten können zur gemeinsamen Ausführung der Reise oder wenigstens zu einer gemeinschaftlichen Besichtigung der Kunstschätze von Florenz und Rom.

In den folgenden Jahren wäre auch ein Verzeichnis der vorjährigen Stipendiaten beizufügen zur Einholung besonderer Auskünfte.

4. Sie bekommen, mit der Benachrichtigung über die Zulassung zum Kursus,

in Form eines Ratgebers Anweisungen, wie sie sich am geeignetsten auf die Reise vorbereiten und wie sie diese am besten ausführen.

Dabei darf sich aber das Ministerium nicht ausschließlich von den Leitern der genannten Institute beraten lassen, da diese oftmals die Vorbildung dieser Art Stipendiaten und den eigentlichen Zweck ihres Aufenthaltes nicht richtig beurteilen.

Zum Schlusse sei es erlaubt, eine Skizze eines solchen Ratgebers zu entwerfen: Allgemein warne man vor Spezialstudien und vor einer Belastung des Koffers mit Spezialliteratur, ferner vor eindringender Lektüre der vor allem historisch bedeutsamen Werke über Italien von Goethe, Stendhal, Taine, Hehn u. a., die nicht zur Belehrung geschrieben sind und mit wirklichem Verständnis und Erfolg erst nach der Rückkehr gelesen werden. Dagegen empfehle man *Bädekers Reisehandbuch,**) *Meyers Italienisch-deutschen Sprachführer von Kleinpaul und Wiese***) und aus der Sammlung *Moderner Cicerone* (Union-Verlag, Stuttgart) die sehr wertvollen Bände Florenz und Rom. Diese genannten Werke mögen die Reisebibliothek ausmachen. Außer und neben ihnen studiere man zur Vorbereitung für die alte Zeit: *Springers Kunstgeschichte Bd. I,* das Altertum von *Michaelis*; ferner *Hülsen, Forum Romanum,* und *Petersen, Vom alten Rom*; für die Renaissance: *Brandi, Die Renaissance in Florenz und Rom*; *Steinmann, Rom in der Renaissance*; *Wölfflin, Klassische Kunst*; *Schubring, Die Sixtinische Kapelle*; *Thode, Michelangelo Bd. III*; für die Landschaft und das moderne Italien: *Schrader, Die römische Campagna,* und *Zacher, Italien von heute.* Wer Auskunft über einzelne Denkmäler, Bauwerke und Bilder begehrt, findet sie in *Burckhardts Cicerone,* in dessen *Kultur der Renaissance in Italien* und in seiner *Geschichte der Renaissance in Italien*; in *Amelungs Führer durch die Antiken in Florenz* und in *Helbigs Führer durch die öffentlichen Sammlungen klassischer Altertümer in Rom.* Aber wertvoller als das Festhalten zahlloser Einzelheiten und das Betrachten unzähliger Bilder und Denkmäler ist ein klarer und vorurteilsfreier Blick für die Schönheiten und Eigenheiten des Landes und seiner wirklichen Schätze.

Für die Reise wähle man das eine Mal den Weg durch die Schweiz über den Gotthard, Mailand, Genua, Pisa, das andere Mal den über Bologna, Verona und den Brenner. Auf der Strecke Florenz-Rom lassen sich bequem Perugia und Assisi und ebenso Siena und Orvieto besichtigen. Von Florenz aus besuche man Fiesole und die Certosa di Val d'Ema, von Rom aus die Albaner und Sabiner Berge, den Sorakte, die Campagna mit Ostia und, wenn irgendmöglich, Viterbo. Überall sei man darauf bedacht, die Hauptsache zu erfassen und sich nicht im Detail zu verlieren.

---

*) *Meyers Rom von Gsell-Fels* hat weniger gute Karten und ist auch in der neuesten Auflage von 1912 bei aller Ausführlichkeit sehr unzuverlässig (vgl. das Durcheinander der Angaben über die Gemälde im Palazzo Barberini und die Unvollständigkeit der Wegangaben für die Besteigung des Sorakte).

**) Wer Zeit und Lust hat, um des praktischen Zweckes willen italienisch zu lernen, dem sei ein Kursus in der Berlitz-School empfohlen; hierbei gewinnt jeder Philologe auf didaktischem Gebiete auch für seinen Unterricht.

Mit solchen und ähnlichen Ratschlägen ist den Teilnehmern der Kurse meist mehr und nachhaltiger gedient als mit den üblichen Zwangs-Führungen und -Vorträgen. Denn selbst wenn diese sich nicht zu weit von dem Gebiete der Schulwissenschaften entfernen und schon bei der Mitteilung der Zulassung bekanntgegeben werden, ist doch infolge der Unmöglichkeit, ihre Stunde bereits viele Wochen vorher zu bestimmen, die zur richtigen Ausnutzung der knapp bemessenen Zeit unbedingt notwendige Aufstellung und Durchführung eines genauen Reiseprogramms ausgeschlossen und infolge des Zwanges, ihnen beiwohnen zu müssen, die Teilnahme an ihnen für viele Stipendiaten mit einem Verzicht auf für sie Wertvolleres verbunden.

Demmin i. Pom. Johannes Moeller.

Die Leistungen des Gymnasiums im Lichte der Statistik.

Gegner des humanistischen Gymnasiums haben letzthin des öfteren behauptet, daß die beiden anderen Schularten besser für die wissenschaftliche Arbeit vorbereiten als dieses. Um derartigen Behauptungen entgegenzutreten, veröffentlicht in dem soeben erscheinenden 4. Heft der bekannten Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium" Oberlehrer K. Mangold einen auf Grund der „Statistik der Prüfungen für das Lehramt an höheren Schulen im Großherzogtum Hessen vom Februar 1911 bis Juli 1912" verfaßten Artikel, dem wir folgende beachtenswerte Einzelheiten entnehmen.

In 100 Fällen, in denen sich Kandidaten der Prüfung unterzogen, bestanden die Prüfung 77% Gymnasiasten, 69,9% Realgymnasiasten, 66,7% Oberrealschüler.

Auch in den Prädikaten marschieren die Gymnasiasten in jenen 11 Jahren an der Spitze. In den Jahren 1901—1907 bestanden mit „ausgezeichnet" (daneben gab es noch „gut" und „genügend"): 18,6—11,5—13,2*). In den Jahren 1908—1912 bestanden mit „ausgezeichnet": 9,2—2,6—3,2; mit „sehr gut": 22,6—21,9—13,8: mit „gut": 33,6—36,0—41,5; mit „genügend": 34,6—39,5—41,5.

Dieses sehr für das Gymnasium sprechende Ergebnis zeigt sich nun auch, wenn man die Kandidaten nach Prüfungsfächern trennt. In den sprachlich-geschichtlichen Fächern bestanden nämlich: 80,4—73,5—71,4 Kandidaten. Von diesen erhielten die Note „ausgezeichnet": 11,1—4,3—4,0. Man wird das nicht auffallend finden, wenn man zugibt, daß für das Sprachstudium das Gymnasium die geeignetste Vorbereitung gibt. Die Realanstalten werden umgekehrt wahrscheinlich als die beste Vorbildung für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer gelten: aber da bringt die Statistik eine Überraschung. Auch für diese Fächer steht das Gymnasium voran.

Von 108 Fällen nämlich, in denen sich Kandidaten der Prüfung in den math.-naturw. Fächern unterzogen, wurde die Prüfung bestanden von 69,9—66,3—65,7;

---

*) Die Reihenfolge der Prozentzahlen entspricht immer der Reihenfolge der Anstalten: Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule.

mit den Prädikaten „ausgezeichnet" oder „sehr gut" von 17,9—15,9—13,0; mit „gut" von 37,5—31,8—42,0; mit „genügend" von 44,6—52,3—45,3, ein Ergebnis, das wohl z. T. eine Folge des tüchtigen Unterrichts in Mathematik und Naturwissenschaften ist, auf den viele Gymnasien mit Recht stolz sind.

Interessant ist auch, daß von den „jungen Griechen und Römern" 18,7 die Lehrbefähigung für Deutsch erwarben gegen 17,2—7,8; für Geschichte sind die Zahlen: 9,9—2,9—1,8; für reine Mathematik: 7,8—11,8—23,8; für Französisch: 7,9—16,0—5,0. 4% Gymnasialabiturienten, die höchstens 2 Jahre fakultativen englischen Unterricht gehabt haben, erwarben die Lehrbefähigung im Englischen; von den Oberrealschülern aber, die 6 Jahre obligatorischen Unterricht gehabt haben, gelangten nur 5,8% zur Lehrbefähigung im Englischen.

Wenn wir schließlich betrachten, welche Lehrbefähigungen von den „unmodernen" Gymnasialabiturienten erworben werden, so finden wir: 30% für Mathematik und Naturwissenschaften, 40,5% für Deutsch, Geschichte und moderne Sprachen; 26,8 für Latein und Griechisch; 2,7 für Hebräisch und Religion; und wie sie diese Fakultäten erwarben, haben die Prädikate oben gezeigt.

II. Programmabhandlungen. 1912.

Religion.

Schamberger, Albert, Das Menschenopfer im Alten Testament. Kgl. Stiftsgymnasium in Zeitz. Progr.-No. 358.

Der Verfasser geht den Spuren des Menschenopfers im Alten Testament sorgsam nach und sucht zu zeigen, daß dies Opfer besonders in der Form des Kindesopfers im Alten Testament sich findet, daß es aber nicht aus der Jahvereligion hervorgegangen, sondern als ein Überbleibsel aus früherer Religionsstufe zu verstehen ist, das sich unter dem Einfluß heidnischer Religionen zeitweise wieder zur Geltung gebracht hat.

Claussen, Julius, Die Lehrweise Jesu. Oberrealschule in Bad Oldesloe. Progr.-No. 413.

Die Arbeit bietet eine sehr eingehende Darlegung der Lehrweise Jesu in ihrer Schlichtheit und Weisheit. Die grundlegende Verschiedenheit zwischen synoptischer und johanneischer Lehrweise wird leider nicht grundsätzlich gewürdigt, sondern nur gelegentlich gestreift. Die Darstellung bekommt öfters etwas Gekünsteltes, da es den Anschein gewinnt, als ob Jesus stets mit voller Absichtlichkeit und Überlegung diese oder jene Form der Darlegung gewählt habe. Dem natürlichen Takt und dem genial-intuitiven Moment wird zu wenig Rechnung getragen.

Wimmer, Otto, Die Wertung der Güter dieser Welt in der Lehre Jesu. 2. Heft. Luisenstädtische Oberrealschule Berlin. Progr.-No. 159.

Die Arbeit ist eine Fortsetzung der 1909 erschienenen. Sie legt im einzelnen die Stellung Jesu zu Essen, Trinken, Kleidung und Wohnung dar. In eingehender und umsichtiger Weise wird gezeigt, wie Jesus diese Güter wohl zu schätzen wußte, wie er aber innerlich über ihnen stand und darum von einer Askese um ihrer selbst oder um vermeintlicher Verdienstlichkeit willen nichts wissen wollte, wohl aber auf stete Bereitschaft zum Verzicht drängt, wo die individuellen Verhältnisse sie fordern. Ist auch die Ausführung bei dem Mangel an unmittelbaren grundsätzlichen Aussprüchen Jesu über die in Frage stehenden Punkte auf Andeutungen und Rückschlüsse zumeist angewiesen, so wird man doch anerkennen müssen, daß es dem Verfasser gelungen ist, oft wenig beachtete Voraussetzungen Jesu ins rechte Licht zu setzen.

Nymbach, P., Das sittliche Motiv bei Kant und im Neuen Testament. Kgl. Gymnasium zu Wittstock. Progr.-No. 107.

Die Arbeit zeigt in scharfsinniger Weise, daß die Lohnverheißung (Glückseligkeitsidee) als Motiv für das sittliche Handeln bei Kant zwar theoretisch verneint wird, daß aber in seinen Ausführungen wiederholt die Rücksicht auf die Wirklichkeit, die eine Motivierung des Willens ohne eine solche Vorstellung nicht kennt, seine Theorie durchbricht, und daß er in seiner praktischen Denkweise und Lehranschauung doch wesentlich auf dem Standpunkt der christlichen Ueberzeugung steht, die sich somit nicht als eine der kantischen unterlegene, sondern als der Wirklichkeit entsprechend und mit Kants Sinn übereinstimmend erweist.

Amann, Dr. F., Die Bibel Sixtus' V. Ein Überblick über ihre Geschichte mit neuem Quellenmaterial aus dem venezianischen Staatsarchiv. Freiburg i. Br. Großherz. Bertholds-Gymnasium. Progr.-No. 861.

Die höchst interessante Arbeit zeigt, welchen Anteil der Papst Sixtus V. selbst an der Herstellung des Bibeltextes genommen hat, wie die endgültige Fassung der später wegen ihrer Mängel eingezogenen Bibel von ihm persönlich herrührt. Die mitgeteilten Berichte des venezianischen Gesandten Alberto Badoer lassen uns einen Einblick in den Fortgang der Arbeit tun.

Haß, Dr. **Albert,** Der Einfluß des Psalmenrevisions-Protokolls von 1531 auf die endgültige Verdeutschung des Lutherschen Psalters. Kgl. Bismarck-Gymnasium zu Pyritz. Progr.-No. 208.

Besonders an einer Gegenüberstellung der verschiedenen Versionen des 51. Psalms werden die Fortschritte in der Übersetzungskunst Luthers verdeutlicht. Es folgt eine Darlegung der formalen und materialen Grundsätze, die Luther beim Verdeutschen der Bibel befolgt hat.

Strothmann, R., Kultus der Zaiditen. Kgl. Landesschule Pforta. Progr.-No. 348.

Die Abhandlung, die den Kult der schiitischen Sekte der Zaiditen im Jemen darlegt, dürfte zunächst die Islamforscher interessieren. Mit Recht hebt der Verfasser hervor, daß jedem Fernerstehenden die kultischen Unterschiede als Nichtigkeiten erscheinen. Aber für jeden Freund religionsgeschichtlicher Forschung ist die Arbeit höchst interessant durch die geistvollen Parallelen, durch die der Verfasser die Bedeutung dieser anscheinenden Nichtigkeiten für die Anhänger der betreffenden Religionsgemeinschaft zu verdeutlichen weiß und die Art, wie er auch in scheinbar Gleichgültigem doch die Gesetze der Entwicklung religiöser Formen aufzeigt.

Roßleben. H. Schmidt.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Schriften zur Erklärung deutscher Klassiker.

Schöninghs Erläuterungsschriften zu deutschen und ausländischen Schriftstellern. Unter Mitwirkung zahlreicher Fachgelehrter herausgegeben von Prof. Dr. Schmitz-Mancy. Paderborn. Ferdinand Schöningh.

Als Zweck der vorliegenden Erläuterungen wird angegeben, daß sie „einen Einblick gewähren in die dichterische Werkstatt", also „die Quellen und die Entstehungsgeschichte der Dichtungen darlegen". Nachdem noch sachliche Erläuterungen des Ganges der Handlung, des Aufbaues u. dgl. genannt worden sind, heißt es auch hier leider am Schluß: „Durch mannigfache Dispositionen und Musteraufsätze wird überdies den Schülern eine gewiß mit Dank aufgenommene Anleitung zu Aufsätzen über die Dichtung gegeben." Ja, ja, sie nehmen es mit Dank auf!

Der Druck dieser Hefte strengt die Augen an; das sollte doch endlich in diesem Zeitalter der Hygiene vermieden werden! Auch daß sie noch mit Draht geheftet sind, wirkt, in ganz eigentlichem Sinne, verletzend.

1. Heft. **Schmitz Mancy,** Prof. Dr. Erläuterungen zu Schillers „Maria Stuart". 80 S. 8°. 0,50 M.

Schmitz-Mancys Einleitungen über Schiller, über Abfassung der Tragödie, über die geschichtlichen Quellen sind vorzüglich, geradezu vorbildlich für die nicht leichte Kunst, auf knapp bemessenem Raume das Wesentliche erschöpfend und doch gewandt darzustellen. Die eigenartige und einzigartige Formvollendung des vorliegenden Dramas, das unter ganz besonderer Einwirkung der Antike stand, wird klar veranschaulicht. Was das Verhältnis des Dramas zur Geschichte betrifft, so kommt Schmitz-Mancy auch auf Grund der neuesten Forschungen zu dem Ergebnis, daß „den Dichter hier einmal wieder sein Scharfblick richtig leitete, als er um die Stirne der schottischen Königin eine idealisierende Glorie gegossen" (S. 19). Maria Stuart steht im Lichte der Geschichte sogar noch glänzender da, als sie Schiller hingestellt. Die sog. „Kassettenbriefe" beruhen auf Fälschungen, die Königin war am Tode Darnleys unschuldig. Da Schiller dies noch nicht wissen konnte, stellte er sie als tief reuig hin; und nur so gelang es ihm, die Sympathie für eine Schuldbeladene zu erwecken. Aber es lag ihm auch fern, aus ihr eine entsagungsvolle Märtyrerin zu machen. Ihr starker Wille zum Leben ist ungebrochen; sie will und muß ihr „innerstes Sein" behaupten. — Musterhaft ist auch die von

Schmitz-Mancy gegebene Entwicklung der Handlung. Hier könnten andere lernen, wie man ein ödes Schema in lebendig-fesselnde Darstellung umwandelt! — Auf S. 61 wird Leicester als „unwahrhaftiger" Charakter Burleigh gegenübergestellt, S. 63 steht Burleigh selbst in der Reihe der „unwahrhaftigen" Charaktere; man vermutet zwar, wie es gemeint ist, aber es ist doch nicht ganz klar ausgedrückt.

2. Heft. **Weyel, Friedrich,** Prof. Dr., Realgymnasialdirektor in Osnabrück, Erläuterungen zu Schillers „Wilhelm Tell". 72 S. 8°. 0,50 M.

Schillers Hauptquelle Ägidius Tschudi wird, nach Denzel, in wesentlichen Stücken zum Abdruck gebracht. Tschudis Chronicon Helveticum stützt sich auf das bereits mit allerlei Ausschmückungen versehene Weiße Buch von Obwalden, während die Berner Chronik von Instinger die Gründung der Eidgenossenschaft noch geschichtlich richtig darstellt (S. 17). „Im folgenden," heißt es bei W., „seien die wichtigsten geschichtlichen Unrichtigkeiten bzw. Ungenauigkeiten der Schillerschen Darstellung angeführt." Sehr wohl; ich lasse das für gelehrte Zwecke gelten, aber man belastet damit hoffentlich nicht die Erklärung in der Schule, insbesondere nicht die einer Untersekunda! Bei Entwicklung der Handlung wird der Verflechtung der drei Handlungen besonderes Augenmerk zugewandt (der Schweizer-, Tell- und Rudenzhandlung). S. 43 wird bei Geßlers Charakteristik behauptet: „Doch handelt er nicht so grausam aus angeborener Bosheit, sondern als besitzloser Adeliger will er um jeden Preis die Gunst seines Fürsten erringen und dies glaubt er durch die Unterdrückung der Schweizer zu erreichen." Das kann man doch angesichts der Apfelschußszene nicht aufrecht erhalten, auch nicht angesichts der Armgardszene. Geßler ist ein ganz eigentlich grausames Geschöpf. — Nicht weniger als 13 Dispositionen werden hinzugefügt, außerdem 3 Aufsätze: die besten Aufgaben für freie Betätigung des Schülers werden dadurch dem Unterricht entzogen.

3. Heft. **Wehnert, Bruno,** Dr., Oberlehrer in Hamburg, Erläuterungen zu Schillers Wallensteins Lager, Die Piccolomini. 116 S. 8°. 0,50 M.

Wehnerts Erläuterungen unterscheiden sich durch ihre Vertiefung, durch ihre Selbständigkeit und Gründlichkeit sehr vorteilhaft von manchem anderen Erklärungsversuch. Freilich muß es als ausgeschlossen gelten, daß Schüler oder Dilettanten seiner nicht eben leichten Darstellung und Beweisführung folgen können, und insofern fallen die vorliegenden Erläuterungsschriften eigentlich aus dem (auf dem Umschlag angegebenen) Programm des Unternehmens heraus; ich halte das aber für keinen Nachteil. Allerdings vermag ich den Ergebnissen von Wehnerts eindringendem und teilweise bohrendem Scharfsinn nicht überall zuzustimmen. Unbedingt pflichte ich nur der Behandlung des „Lagers" bei; hier findet sich eine Fülle von treffenden Beobachtungen; diese 31 Seiten bilden eine wertvolle Bereicherung der einschlägigen Literatur. In den beiden folgenden Teilen geht er auf den Nachweis aus, daß Schillers poetisches Ziel eine Tragik der Ereignisse ist (S. 38). „Ihr zuliebe läßt er den Charakter zu kurz kommen" (S. 39). „Bei Darstellung des Wallenstein hat er nicht sowohl den Charakter seines Helden als dessen ästhetisch-tragisch notwendig aufzufassenden Tod im Auge gehabt." Die Schwäche der Charakteristik nachzuweisen ist eine Haupt-

aufgabe Wehnerts. S. 111 sagt er geradezu: „Vom Standpunkt einheitlicher Darstellung seiner Charaktere, wie er vom Dichter erwartet werden darf, sind Schillers Hauptpersonen in Wallenstein mit Mängeln behaftet." Die Folgerung, daß dadurch das Drama seinen Wert verliert, will Wehnert allerdings nicht ziehen. Sie müßte aber gezogen werden; jede Verteidigung eines solchen Fehlers wäre eine Beschönigung. Ist die Charakteristik wirklich so äußerlich und unwahr, so könnte das Werk auch nicht weiterhin Gegenstand, noch dazu so hochgeschätzter Gegenstand, der Schulerklärung bleiben. Wehnert bleibt trotz seiner abfälligen Beurteilung der Charakteristik ein begeisterter Schillerverehrer (S. 47): „Tragisches Geschehen darzustellen ist Schillers eigentliches Ziel. Darunter hat dann das tragische Sein der Charaktere zu leiden. Der Bewegung nach betrachtet ist Schiller ein geradezu idealer Dichter. Dem Sein nach betrachtet will uns mancher Mangel bei ihm auffallen. Aber — dem Weniger an der einen Stelle steht ein Mehr an der anderen gegenüber." Für Schiller steht alles andere hinter der „Charakteristik der lückenlos tragisch-fortschreitenden Handlung zurück. Diese Handlung ist alles, und alles andere nichts" (S. 60). Logisch-ästhetische Gesichtspunkte beherrschen den Dichter, psychologisch treffend ist nur der eine oder andere Zug gelegentlich; in der Hauptsache geht er auf logische Antithesen aus (vgl. S. 67). Wehnert sagt sogar: Wallenstein und die Gräfin erscheinen uns „als eine große logische Antithese". Die Verteidigung der Psychologie und Charakteristik Schillers kann an dieser Stelle nicht unternommen werden. Hier wäre nur festzustellen, daß diese Bemängelung der Charakteristik jedenfalls nicht in den Unterricht gebracht werden darf. Ist man überzeugt, daß sich die Sache wirklich so verhält, so lasse man „Wallenstein" als Schullektüre fallen!

4. Heft. **Wehnert, Bruno,** Dr., Oberlehrer in Hamburg, Erläuterungen zu Schillers „Wallensteins Tod". 95 S. 8°. 0,50 M.

Der leitende Gedanke Wehnerts ist bereits im ersten Hefte ziemlich erschöpfend zur Darstellung gekommen; daß er in überreichlicher Wiederholung auftritt, fürchtet der Verfasser selbst und mit Recht. Bei allen einzelnen Charakteren, deren herrliche Zeichnung ich bewundere, wird psychologische Wahrheit und Einheit vermißt und nur logisch-antithetischer Wert anerkannt. So ist es bei Wallenstein selbst, so bei Octavio, Questenberg, Max, Buttler, bei der Gräfin, bei der Herzogin, bei Thekla. Durchgängig scheint mir Wehnert zu verkennen, daß die Feinheit in Schillers Charakterzeichnung darin besteht, den Gegensatz herauszuarbeiten, in dem die Macht der Überlieferung, der Autorität, überhaupt des Konventionellen zu dem Subjektiven steht, und wie groß wiederum innerhalb des Subjektiven die Macht der Selbstbespiegelung ist. (Vgl. u. a. Wallensteins Tod 11. 39—41.)

Auch in diesem Heft überwiegt aber merkwürdigerweise trotz alles Tadels die Bewunderung Schillers, vgl. z. B. S. 47: „Er ist zu starker Logiker und Ethiker, um ganz Künstler sein zu können." „Eine Zeit, die dazu schreitet, Schillers Größe als einzig nicht anerkennen zu wollen, verurteilt damit nicht Schiller, sondern nur sich selbst."

An einer Anzahl von Stellen liegen Mißverständnisse der Einzelerklärung vor: Picc. 35 „gewagte Schlüsse auf seine Verwandtschaft mit Schafen" — Questen-

berg meint doch, daß Isolani sich und die anderen Wallensteiner als Raubtiere bezeichnet hat! Picc. S. 111: „Mit einem Male, am Schlusse des Dramas, steht Octavio bewundernd vor Wallensteins Tat." Wo bewundert er eigentlich? Was bewundert er? W. 7, 9 Wallenstein setze dem schwedischen Gesandten „die größte Ruhe gegenüber"? Ja, deuten denn die szenischen Bemerkungen nicht schon deutlich genug an, wie sehr Wallenstein durch Wrangels Verhandlungsweise beunruhigt wird? (Vgl. Wallenstein fährt auf: Herr Schwede! — Wallenstein aufstehend; Wallenstein betroffen schweigend.) Und da soll sein Wort „Ich will es lieber doch nicht tun" eine „schwer zu verstehende Schlaffheit" sein? W. T. 24 wird Wallensteins Vertrauensseligkeit Octavio gegenüber bemängelt; Wallenstein traue dem Octavio aus keinem anderen Grunde, als weil er immer vertraut habe, während er doch anderseits selbst den Kampf gegen das Ewig-Gestrige aufgenommen. Aber das sind ja ganz verschiedene Dinge! Bei dem Vertrauen zu Octavio handelt es sich um persönliche Beziehungen der Freundschaft, bei dem Ewig-Gestrigen um die durch altes Herkommen geheiligte Überlieferung.

Auffallend sind mancherlei stilistische Merkwürdigkeiten, z. B. Picc. 26 Schillers Menschen kommen nicht immer von alleine. Picc. 34 „Als Wallensteins Intimus ist er der gemachte Mann dazu." W. T. 65. Er entläßt den Abgesandten mit edler Gemessenheit, deren Stehen im Widerspruch zur Siegesnachricht er selber hervorhebt! u. a. m.

Die Drucklegung des ersten Heftes ist nicht zu loben: Die Seiten 102 und 103 sowie 106 und 107 sind kaum lesbar. Auf S. 112 sind mehrere Zeilen verschoben.

5. Heft. **Bersu, Philipp,** Professor Dr., Gymnasialoberlehrer in Berlin, Erläuterungen zu Wildenbruchs „Die Quitzows". 37 S. 8°. 0,50 M.

Der Verfasser erklärt im Vorwort, daß ihm durch die Forderung des Verlags von vornherein zwei Bedingungen gestellt sind: den Entwicklungsgang des Dramatikers nur zu skizzieren und die behandelten Stoffe im wesentlichen mit Rücksicht auf ihre Verwertung in Aufsätzen und Vorträgen zu besprechen. Durch genauen Anschluß an diese Forderungen hat nun allerdings die Gesamtdarstellung etwas Skizzenhaftes, so zu sagen, Notizenhaftes erhalten, das nicht zu fesseln und nicht zu erwärmen vermag. Die Prosaerzählungen und kleineren Gedichte Wildenbruchs werden nur gestreift. Treffend ist die Parallele von Dietrich Quitzow und Coriolan, auch von Barbara und Adelheid. In einer Reihe von Fällen nehme ich an dem sprachlichen Ausdruck Anstoß, vgl. z. B. S. 20 den ersten Satz unter III „Aufbau der Handlung", S. 28 „ruft auf" statt „zu", S. 29 Friedrich von Hohenzollern tritt für den Grundsatz der preußischen Verfassung ein! Seltsam ist im Vorwort der Satz, durch den Bersu jeder Kritik zuvorkommen will: „Die benutzten Gewährsmänner sind bei den einzelnen Abschnitten genannt; an ihre Adresse ist also Lob und Tadel zu richten."

6. Heft. **Schmitz Mancy,** Professor Dr., Erläuterungen zu Klopstocks Oden und zum Messias. 85 S. 8°. 0,50 M.

Leben und Werke werden treffend veranschaulicht. Behandelt sind 12 Oden (Lehrling der Griechen, Rheinwein, Zürchersee, Unsere Sprache, Die beiden Musen, Unsere Fürsten, Heinrich der Vogler, Mein Vaterland, Les états généraux, Frühlings-

feier, Auferstehung, Dem Erlöser); dabei werden jedoch die sinnverwandten Gedichte Klopstocks für die Erklärung mit herangezogen, so daß man eine deutliche, mit Beispielen gut belegte Vorstellung von den verschiedenen Richtungen seiner Lyrik erhält. Mit Geschicklichkeit werden insbesondere die national-politischen Bestrebungen Klopstocks in ihren mannigfaltigen Verzweigungen dargelegt: die Beziehungen zu Deutschlands Gegenwart und Vergangenheit, zum Ausland, namentlich zur französischen Revolution, aber auch zu Dänemark und England, zu deutscher Sprache und Poesie. Eine Skizze des „Messias" und Behandlung einzelner literarischer Fragen schließen sich an (Zusammenstellung mit Lessing und Wieland). Bei den Etats généraux ist 1778 ein Versehen oder Druckfehler.

7. Heft. **Nehmer, A.,** Dr., Oberlehrer, Erläuterungen zu Kleists „Prinz Friedrich von Homburg". 88 S. 8°. 0,60 M.

Aus der literargeschichtlichen Einleitung ist das Urteil Heines hervorzuheben (S. 13), der in seiner hohen Wertschätzung des Dramas in seiner Zeit ziemlich allein dastand. Im Briefe aus Berlin vom 16. März 1822 heißt es: „Es ist jetzt bestimmt, daß das Kleistsche Schauspiel ‚Der Prinz von Homburg oder die Schlacht bei Fehrbellin' nicht auf unserer Bühne erscheinen wird." „Dieses Stück ist noch immer ein Erisapfel in unseren ästhetischen Gesellschaften. Was mich betrifft, so stimme ich dafür, daß es gleichsam vom Genius der Poesie selbst geschrieben ist und mehr Wert hat als alle jene Farcen und Spektakelstücke und Houwaldschen Rühreier, die man uns täglich auftischt." Dem reiht sich das Urteil Wagners an, der die Aufführung des „Prinzen von Homburg" geradezu als einen Prüfstein für die Leistungsfähigkeit der Schauspieler betrachtete (S. 14). In der Darstellung der Charaktere wird Homburg als „impulsiver Affektmensch" bezeichnet, „der Wirklichkeit entfremdet". Durch beides werde seine große Todesfurcht bewirkt. „Ungewohnt sich zu beherrschen, gibt er seinen Gefühlsausbrüchen freien Lauf" (S. 34). Bei Erörterung des Verhältnisses zur Geschichte wird festgestellt, daß Kleist an geschichtlich beglaubigten Tatsachen nur drei Begebenheiten beibehalten hat: die Schlacht, den Sieg und Frobens Tod und Beisetzung (S. 61). Die zugrunde liegende Legende von dem Konflikt zwischen dem Kurfürsten und dem Prinzen wird ursächlich entwickelt (S. 50); desgleichen die Legende von der Aufopferung Frobens für seinen Herrn (S. 51). Die Umbildung der Persönlichkeit des Helden wird mit der Egmonts in Goethes Drama verglichen. In der Geschichte erscheint Homburg als 42jähriger tüchtiger Krieger, der zum zweitenmal verheiratet und Vater mehrerer Kinder ist. Irrtümlich heißt es: Er wurde ein Jahr nach der Ermordung Wallensteins geboren! (S. 53). — Daß der Feldmarschall Dörfling durch des Kurfürsten „Das muß ein Mann mir sagen, eh' ich's glaube", „ein wenig herabgesetzt" werde, kann ich nicht zugeben; denn die Worte des Kurfürsten beziehen sich doch auf „die Dame Retzow" (S. 58). Der Grundgedanke wird in der Fassung bei Servaes (S. 65) aufs engste mit Kleists eigener Natur in Verbindung gebracht. „Im Grunde genommen ist Kleists ganze Geistes- und Charakterentwicklung ein ewiges angestrengtes Bemühen, seine beiden sich widersprechenden Wesenshälften in Einklang zu bringen: „Die märkisch-männliche Bewußtseinskühle und die flackernde Hast eines affektbewegten Herzens." In allgemeiner Erweiterung findet N. darin den Gegensatz der Ideen Rousseaus (Freiheit des Subjekts)

und Kants (Unbedingte Unterordnung unter das Ganze S. 69). Nicht empfehlenswert scheint mir in den beigegebenen Aufsätzen und Entwürfen als Inhalt der Einleitung: „Allgemeines". Vielmehr sollen die Schüler daran gewöhnt werden, auch in der Einleitung schon die bestimmteste Beziehung zum Thema festzuhalten. Ebensowenig befriedigt als Bezeichnung des Schlusses das bloße Wort „Schluß"! (Vgl. S. 70, 73. Hier auch mehrere formale Versehen, z. B. den Kurfürst.)

8. und 9. Heft. **Schmitz-Mancy,** Professor Dr. in Krefeld, Erläuterungen zu Goethes „Iphigenie". 135 S. 8°. 0,80 M.

Auf S. 4 heißt es, daß sich die Angriffe auf Goethes „Götz" gegen dessen spanische Regellosigkeit richteten, während offenbar englische Regellosigkeit gemeint ist. Ebendort findet sich das beliebte satyrisch statt satirisch. In treffender Weise wird S. 22 darauf hingewiesen, „wie nahe sich die Wurzeln der dramatischen „Iphigenie" von 1779 und des groß angelegten religiösen Epos „Die Geheimnisse" von 1784 berühren". Verhältnismäßig eingehend, zugleich recht ansprechend wird der Mythos behandelt. Mit Recht begegnet Schmitz-Mancy der üblichen Herabsetzung des Euripides und der Annahme des deus ex machina (S. 31). Die Schutzgöttin Athens, wo das Drama zuerst aufgeführt wurde, erscheint, um über ihre geliebte Stadt einen Segen auszusprechen. „Ein Vergleich der Euripideischen Frauengestalt mit der Goetheschen, der zum Schaden der ersteren ausfallen müßte, ist eine historische Kurzsichtigkeit" (S. 33). Aus der Darstellung der Handlung hebe ich die treffende Bemerkung hervor, daß Thoas auf Iphigeniens Betonung ihrer priesterlichen Würde mit der harten Folgerung antwortet: Nun wohl, so sei wirklich eine Priesterin und vollbringe die Opfer! (S. 46). Orestes' leidenschaftliche Todessehnsucht (III, 1) wird als freiwillige Opferung gedeutet, als ein Sühnetod, durch den er sich den Unterirdischen für alle preisgeben wolle, um damit zugleich den Fluch des Atridenhauses zu beseitigen, ihn dagegen dem Barbarenlande zuzuwenden (S. 57). Während der Erlösung Orests (III, 3) soll sich nach Schmitz-Mancy ein Gewitter über die Gegend hinziehen. (S. 61.) „Iphigenie steht nicht außerhalb und über den Schranken weiblicher Natur. Wenn sie klaglos dem Untergang der Ihrigen zuschaute, so müßte uns ein solcher stoischer Heroismus unnatürlich und unwahr erscheinen." Ihre Klagen (V, 3), als sie des Königs Schweigen ungünstig deutet, werden mit denen Antigones verglichen, als sie zum Tode schreitet (S. 73).

10. Heft. **Maydorn, Bernhard,** Dr., Direktor der städtischen höheren Mädchenschule mit Lyceum zu Thorn, Erläuterungen zu Lessings „Minna von Barnhelm". 99 S. 8°. 0,60 M.

Mit Recht geht der Verfasser in dem literargeschichtlichen Teile auch auf den Bühnenerfolg des Dramas ein. Es ist bemerkenswert, daß selbst „Minna von Barnhelm", dieses erste und in seiner Art einzige große Lustspiel der Deutschen, bei Lebzeiten des Dichters nur geringen Bühnenerfolg hatte (S. 26 f.). In Berlin verweigerte die Zensurbehörde die Genehmigung; nach einer Äußerung Nicolais, weil viele „Stiche auf die preußische Regierung" darin vorkämen. Maydorn nimmt an, daß Stellen gemeint seien wie „Unsere Polizei ist sehr exakt" — „Die Polizei will alles wissen, und besonders Geheimnisse" — „Wenn die Soldaten paradieren, scheinen sie mehr Drechslerpuppen als Männer". Selbst in der Hansestadt Ham-

burg wußte der preußische Minister v. Finkenstein durch den Residenten v. Hecht die erste Aufführung lange zu hintertreiben. Maydorns Charakteristik der Personen des Dramas ist etwas breit gehalten und nicht immer sehr treffend. S. 53 erläutert er Tellheims tiefen Abscheu vor allem Schlechten folgendermaßen: „Dem eben erst wieder zu weiteren Diensten angenommenen Just droht er aufs neue mit Entlassung, weil er in überschwellender Freude sich rühmt, daß er im Notfalle für seinen Herrn betteln und stehlen könne." Das heißt doch keinen Spaß verstehen! Ähnlich ist es bei Auffassung von Tellheims Verhalten Werner gegenüber. „Nicht weniger Feind ist er allem lügnerischen und Scheinwesen. Als Werner in treuester Absicht seinen angeblichen Besuch bei der Rittmeisterin Marloff berichtet, schmerzt es ihn tief, daß der Freund zu einer Lüge seine Zuflucht genommen hat" (S. 53). Nein, davon kann keine Rede sein; Tellheims Bitterkeit erklärt sich auch hier aus der Verletzung seines Stolzes, daß ein Mann wie er Zielscheibe von Wohltätigkeitsbestrebungen sein soll. — Über Just heißt es S. 65: „Vor allem beweist er seinen Mangel an Bildung durch sein unhöfliches Betragen gegen die Frauen. Er fühlt das selber und macht keinen Hehl daraus, daß ihm jede Begegnung mit ihnen unbequem ist, weil er sich nicht zu benehmen weiß." Das bezeichnet eher einen unbeholfenen Tanzstundenjüngling als den geradlinigen Zynismus des biederen Just. — S. 72 wird als Beispiel ängstlicher Dienstbeflissenheit des Wirtes angeführt: „Ebenso ist er sofort eilfertig dabei, auf den Wunsch des Fräuleins den Diener des Majors herbeizuholen." Nun, das braucht man doch einem Gastwirt nicht zum Vorwurf zu machen! — Seltsam sind auch die angeblichen Beweise für die Dummheit dieses verschmitzten Halunken. Ich meine, Maydorn preßt die einzelnen Züge zu sehr aus. So ist Riccaut gewiß eine unehrenhafte und unsittliche Persönlichkeit. Aber man vergleiche die Worte „Eine affaire d'honneur makte mir fliehen" mit der Umschreibung und Ausdeutung: „Den Folgen des Ehrenhandels hat er sich feige zu entziehen gewußt, in der leichtfertigen Art, wie er davon erzählt, zeigt sich sein ganzes Unverständnis für sittliche Verantwortlichkeit. Ohne jede Spur von Anhänglichkeit hat er sein Vaterland leichten Herzens verlassen" usw. (S. 76). — In dem von Kesseler entlehnten Aufsatzentwurf werden „gebrauchen" und „brauchen" miteinander verwechselt (S. 92).

11. Heft. **Hedler, Ad.,** Dr., Oberlehrer in Hamburg-Fuhlsbüttel, Erläuterungen zu Schillers „Jungfrau von Orleans". 78 S. 8°. 0,50 M.

Aus der Theatergeschichte hebe ich hervor, daß Schillers „Jungfrau von Orleans" in Weimar lange auf die Bühne verzichten mußte, weil der Herzog im Hinblick auf Voltaires Pucelle Bedenken hatte. In Wien wurde das Drama anfangs von der Zensur verboten. Den glänzendsten Erfolg hatte es in Berlin, wo es bis 1843, neben „Don Juan" das beliebteste Bühnenwerk, 241 Aufführungen erlebte. — Die von Hedler gebotene Charakteristik der Personen ist treffend. Für Johannas Wunder lehnt er mit Recht jeden Versuch einer natürlichen Erklärung ab; desgleichen den, sie als eine Somnambule hinzustellen. Schiller stellt uns vielmehr auf romantischen Boden, will sagen, in den Bereich mittelalterlichen Wunderglaubens. S. 72—75 wird Shakespeares Pucelle eingehend geschildert.

12. Heft. **Breme, M.,** Erläuterungen zu Fr. W. Webers „Goliath". Für Schule und Haus. 69 S. 8°. 0,50 M.

Da Fr. Webers Lebensumstände außerhalb seiner Heimat doch noch wenig bekannt sind, so wird die biographische Einleitung in diesem Heft mehr anziehen, als es im übrigen durchschnittlich der Fall sein kann. Weber, 1813 geboren und bis in sein hohes Alter hinein als praktischer Arzt tätig und geschätzt, veröffentlichte seine erste Gedichtsammlung 1881, und das Werk, das ihn berühmt gemacht hat, „Dreizehnlinden", erschien 1878! Trotzdem berichtet Gustav Freytag (nicht Freitag!) bei Darstellung seiner Breslauer Zeit über Fr. Weber: „Der Ruf seiner dichterischen Begabung war bei seinen Greifswalder Freunden bereits groß. Mir erschien er als das Ideal eines Dichters" (S. 4). Die Dichtung „Goliath" führt uns ins norwegische Hochgebirge. Es ist „ein Lied von der Entsagung, die die Seele still und stark macht, von Menschengröße, die hinauswächst über das Glück des Lebens" (S. 15). So entspricht es durchaus einem Grundzuge im Charakter des Dichters, erinnert aber zugleich an Tennyson, den Weber übersetzt hat, wie er ja überhaupt eine reiche Übersetzungstätigkeit entfaltete (Schwedisches, Dänisches, Englisches). Daß „Goliath" ungesunden Pessimismus enthalte, bestreitet Breme; er findet vielmehr in der formschönen Dichtung eine „echte Dorfgeschichte" (S. 38).

König, Wilhelm, Dr., Erläuterungen zu den Klassikern. Leipzig. Herm. Beyer.

Königs Erläuterungen „sind zunächst dazu bestimmt, dem Schüler bei seiner häuslichen Vorbereitung und bei den Aufsatzarbeiten ein nützliches Hilfsmittel zu sein, sowie ihm die Privatlektüre zu erleichtern". Dieser Zweck wird auf dem Umschlag der Hefte reklamehaft verkündet mit den Worten: „die beste Hilfe bei Aufsätzen und Privatlektüre!" Vom Standpunkte der Schule aus werden wir Erläuterungen, die ganz eigentlich für Aufsatznöte die rettende Hand bieten wollen, nicht sehr bewundern. Wenig erfreulich ist der Druck von Königs „Erläuterungen": Er ist fast durchweg zu schwach und daher für die Augen angreifend.

103/104.. Bändchen. **Sommer, Paul,** Rektor, Erläuterungen zu Wilhelm Hauffs „Lichtenstein". 112 S. 8°. 0,80 M.

In dem literarischen Teil werden Hauff und sein Werk nach Vorzügen und Schwächen angemessen gekennzeichnet; von parteiischer Vorliebe für den Gegenstand seiner Erläuterungen hält sich Sommer frei. Eingehend wird über Herzog Ulrich von Württemberg gehandelt, über den geschichtlichen und über den Herzog „im Spiegel der Dichtung". Hauff stellt den Herzog in glänzendem Lichte dar; die erhabenen Eigenschaften werden in den Vordergrund gerückt. Nach Sommers Auffassung wird infolgedessen der Charakter Ulrichs unverständlich, er ist psychologisch verzeichnet (S. 34 ff.). Das Gleiche gelte für die zweite Hauptfigur des Romans Georg von Sturmfeder (S. 102). Sommer beschuldigt den Dichter der Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit, auch des Mangels an Ursprünglichkeit. Die Anmerkung über Ovid (S. 61) enthält mehrere Fehler. — In den „Sentenzen und Sprichwörtern" tritt „kommt Zeit, kommt Rat" als No. 47 auf und sofort wieder als No. 52; auch in No. 12 der Erläuterung des „Jörn Uhl" als „Gedankensplitter".

108./109. Bändchen. **Sommer, Paul,** Rektor, Erläuterungen zu Gustav Frenssens „Jörn Uhl". 124 S. 8°. 0,80 M.

Frenssens „Jörn Uhl" wird von Sommer mit großer Wärme behandelt. Er sieht in diesem Roman die deutsche Ueberwindung Zolas (S. 9). Es ist echte Heimatkunst. *Habemus poetam*, rief Paul Heyse bei Erscheinen des „Jörn Uhl" aus. Sommers Wiedergabe des Verlaufes der Geschichte ist weniger zerhackt und weit lebendiger als in seinen übrigen vorliegenden „Erläuterungen". Die Anmerkungen geben ihm Anlaß, aus gründlicher Kenntnis niederdeutschens Wesens und niederdeutscher Sprache zu schöpfen. Frenssens Charakteristik von Land und Leuten wird treffend veranschaulicht.

110./111. Bändchen. **Sommer, Paul,** Rektor, Erläuterungen zu Gustav Freytags „Soll und Haben". 125 S. 8°. 0,80 M.

Die literaturgeschichtliche Einleitung der Erläuterung von „Soll und Haben" beginnt mit einer Erörterung über das Wesen des Romans, wobei Gustav Freytag selbst mit der entsprechenden Betrachtung aus seinen Lebenserinnerungen ausführlich zu Worte kommt; auch für die persönlichen Erinnerungen, die in den Roman verarbeitet sind, hören wir seine eigenen Aeußerungen. Die Wiedergabe des „Gedankenganges der Handlung" ist wenig geglückt. Die Fülle und Mannigfaltigkeit der epischen Darstellung verkümmert in dieser abschnittweise zusammengepreßten Inhaltsangabe. Auf S. 26, 27, Abschn. 6, begegnet uns folgendes Satzungeheuer: „Zufälligerweise hatte er mit Bernhard Ehrenthal, dem Sohne des Agenten, der als Privatgelehrter, nachdem er auf der Universität mit großem Erfolge das Studium der orientalischen Sprachen betrieben hatte, im elterlichen Hause lebte, den nämlichen Sprachlehrer." Unter den „Gedankensplittern und Aussprüchen" wird viel Wunderliches geboten; man findet darunter manche ganz unbedeutende und nichtssagende Sätze, die zwecklos aus dem Zusammenhange gerissen werden, z. B. 12, 13, 43. Auch kann es nicht als zulässig betrachtet werden, Gedanken, wie 64, „Die Toten sollen ihre Toten begraben", und 85, „Jugend will austoben", Gustav Freytags Gedankensplittern beizugesellen. Die Wort- und Sacherklärungen leiden ebenfalls unter überflüssiger Breite; vgl. z. B. die mythologischen Erklärungen No. 228, 235, 242; in letzterer auch Fehlerhaftes, z. B.: Γόργο (so!) „war nach der griechischen Heldensage und nach Homer" usw. 247 werden die einfachsten französischen Worte (merci monsieur) für die Leser von „Soll und Haben" verdeutscht! — Die Charakteristik der Personen, der Sprache usw. ist vortrefflich.

112./113. Bändchen. **Sommer, Paul,** Rektor, Erläuterungen zu Gustav Freytags „Die verlorene Handschrift". 123 S. 8°. 0,80 M.

Die Einleitung wiederholt Freytags Erörterungen über den Roman. Die Beziehungen Haupts zu Freytag und der vorliegenden Dichtung werden dargetan; desgleichen die Palimpsestfälschung des Griechen Simonides. Die Erläuterung ist besser gelungen als die von „Soll und Haben".

Walther, Professor, Erläuterungen zu den Klassikern mit Dispositionen und Aufsätzen. Würzburg. F. X. Bucher.

12. Bändchen. **Schäfenacker, Paul,** Professor am Realgymnasium in Mannheim, Schiller, Wallensteins Lager, Die Piccolomini. 95 S. 8°. 0,80 M.

13. Bändchen. **Schäfenacker, Paul,** Professor am Realgymnasium in Mannheim, Schiller, Wallensteins Tod. 92 S. 8°. 0,80 M.

Der Herausgeber ist der Ansicht, daß die bisherigen sich an den Schüler wendenden Erläuterungen teils zu wenig, teils zu viel bieten: „zu wenig, sofern sie nur Dispositionen oder allzu knappe Ausführungen bringen, zu viel, sofern es ausgedehntere Werke sind, die für Schüler kaum in Betracht kommen." Die vorliegenden Hefte dagegen machen es sich zur Hauptaufgabe, den Schülern „bei der Lektüre der Schulklassiker und bei der Anfertigung der aus ihnen geschöpften Aufsätze mit Rat und Tat an die Hand zu gehen." „Wort- und Sacherklärungen sind absichtlich weggelassen, da sie durch den Lehrer zu erledigen sind." Mir scheint, der Verfasser stellt mit seinem Erläuterungsplan alle heilsame Didaktik geradezu auf den Kopf. Was allein derartige Kommentare für den Unterricht brauchbar macht, die Wort- und Sacherklärungen, läßt er weg; dafür tut er in allerlei Inhaltsangaben, Dispositionen u. dergl. die Arbeit der Schüler. Und ich glaube wohl, daß mancher in Aufsatznöten auch gern zu diesem Hilfsmittel greift. Die Dispositionen sind nicht einmal geistiges Eigentum des Verfassers; er bezieht sie von Kluge, Cholevius, Dorenwell, Kiy usw., sogar von Venn! Als Probe für die sogenannten Inhaltsangaben diene Erläuterung zu Wallensteins Tod S. 13: „Verhandlung mit Wrangel. Wallenstein erklärt sich, nachdem verschiedene Zweifel gelöst sind, bereit, die Forderung der Schweden in Erwägung zu ziehen", und „Gräfin Terzky zerstreut seine letzten Bedenken". Das sollen vorbildliche Inhaltsangaben sein!

Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium von (†) E. Kuenen, Professor am Kgl. Gymnasium zu Düsseldorf, (†) M. Evers, Professor und Direktor des Gymnasiums zu Barmen, und einigen Mitarbeitern. 33. Bändchen: Schillers Gedichte. Leipzig. Heinrich Bredt.

Teil III von **Boelitz, O.,** Dr., Direktor der deutschen Schule in Barcelona. 1911. 148 S. 1,40 M.

In Teil I dieser Ausgabe sind die Philosophischen Gedichte erklärt, in Teil II die Balladen; somit bleibt für das vorliegende Heft das eigentlich Lyrische, worin ja Schillers Größe nicht gesucht wird. Aber wenn wir auch nicht Schillers bedeutendste Gedichte finden, so sind es doch gerade sehr eigenartige Schöpfungen die für den Werdegang des Dichters und für den Reichtum seines Geistes sehr bezeichnend sind. Boelitz hat daher seine Aufgabe recht begriffen, wenn er sich nicht mit bequemer Aburteilung abfindet, sondern die Eigenart liebevoll herausarbeitet. Ich erwähne hierfür insbesondere die Behandlung der Lauraoden (S. 16—29). Schiller verbindet sofort seine Gefühle mit philosophischen Gedanken, die er mit vollen Händen aus der Popularphilosophie der damaligen Zeit schöpft. Das Erdichtete der Situation wird durch eine derartige Vermengung sogleich erkennbar. Schiller selbst stellte sein „Geheimnis der Reminiszenz" über die anderen Lauralieder. Nur dieses sollte in der von ihm geplanten Prachtausgabe seiner Gedichte einen Platz finden. Es ist gewiß sehr wertvoll, daß Boelitz überall darauf hinweist, welche lyrischen Gedichte der beiden Sammlungen von 1800 und 1803 Schiller dieser Prachtausgabe zuweisen wollte. Freilich hatte er von dem Jugendgedichte

schon 14 Strophen gestrichen, ein Beispiel für die so vielfach bezeugte strenge Selbstbeurteilung Schillers! Von seinem Jugendgedichte „Rousseau" ließ er sogar nur zwei Strophen übrig, während er 12 Strophen strich. Bei der „Melancholie an Laura" verweist Boelitz auf die verwandten Gedanken in Schillers „Spaziergang unter den Linden", auch auf die Dissertation. Nicht nur jeder Schmerz, sondern auch jede Lust zielt auf die Auflösung des Menschen. Die materialistisch-pessimistische Weltanschauung des jungen Mediziners tritt in ihrer ganzen Schärfe vor Augen — sogar in einem Loblied auf die Geliebte! Überall schwelgt er in Leichenphantasien und Moderluft. Den künftigen großen Dramatiker zeigt uns „Die Schlacht" (S. 38). „Die lebhaft dramatische Schilderung, die ganz der Phantasie des Dichters entsprungen ist, zeigt Schillers geniale Begabung für die Erfassung erdichteter Situationen, wie wir sie bei dem Dramatiker Schiller so oft bewundern müssen". Echte Lyrik bieten die drei ersten Strophen des „Flüchtlings" mit ihren stimmungsvollen Naturbildern (S. 45). Im Banne Bürgers steht er in der „Männerwürde" (S. 53). Statt kombalisch und kombalus muß es kombabisch und kombabos heißen; Κομβάβος Luk. Syr. 466. Ganz überraschend wirkt der volksmäßig frische Ton im „Grafen Eberhard" (S. 55); und dann wieder der Humor in der „Berühmten Frau" (S. 64). Merkwürdige Schöpfungen, die durchaus den Stempel des Schillerschen Geistes tragen, sind seine Gesellschaftslieder, zu denen er durch Goethes Mittwochskränzchen angeregt wurde; es sind 7: „Die Gunst des Augenblicks", „Die vier Weltalter", „Das Punschlied" 1 und 2, „An die Freunde", „Dem Erbprinzen von Weimar" und „Das Siegesfest"; letzteres wohl das eigentümlichste Gesellschaftslied. Auch der Unterricht soll es als Gesellschaftslied zu behandeln wissen (S. 98). Abermals auf ganz neuem Gebiete sehen wir den Dichter in dem Nadowessischen Totenlied (S. 94). Und dann wieder „Pompeji und Herkulanum"! Je geringer das Anschauungsmaterial war, über das der Dichter verfügte, „desto erstaunlicher ist die Kraft seiner poetischen Intuition, die die Stätten der Verwüstung wieder belebt und uns ein Stück Altertum vorzaubert, wie es feiner und plastischer kaum gedacht werden kann" (S. 113). Am wenigsten gelungen erscheint mir Boelitz' Behandlung der Epigramme. Dem epigrammatischen Charakter, der Pointe wird er ganz und gar nicht gerecht; seine Umschreibungen laufen auf nüchterne Lehrsätze hinaus. Man vergleiche insbesondere „Die beste Staatsverfassung" (S. 119), „An die Gesetzgeber", „Das Ehrwürdige" (S. 120), den „Genius mit der umgekehrten Fackel" (S. 121), „Das gemeinsame Schicksal" u. a. m. Hier vor allem rächt sich die Einspannung der Erläuterung in das Prokrustesbett seines Einteilungsprinzips (vgl. Vorwort).

Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Fünfte Abteilung: Goethe. Credner, Karl, Dr., Oberlehrer an den Vereinigten Gymnasien Brandenburg a. H., Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand, Egmont, Iphigenie auf Tauris, Torquato Tasso. Bearbeitet von weil. Oberlehrer Dr. Georg Frick. Leipzig-Berlin 1912. B. G. Teubner. 312 S. 8°. 3,40 M.

Goethes „Götz", „Egmont", „Iphigenie" und „Tasso" liegen in der fünften Auflage des „Wegweisers durch die klassischen Schuldramen" in der Neubearbeitung von Credner vor. Er hat sich seiner Aufgabe mit großem Geschick unterzogen, so daß diese Erklärungen, insbesondere die des Götz„ und „Egmont", zu den

besten ihrer Art gehören. Eine Einführung in das Drama fügte er bei „Götz" und „Tasso" hinzu: bei „Götz" wegen der scheinbaren Regellosigkeit der Kunstform ein Kapitel über die Entstehung und über die Einflüsse, unter denen Goethe bei Abfassung des Werkes stand; bei „Tasso" wegen des zeitgeschichtlichen Hintergrundes der Renaissance eine Einführung allgemein geschichtlicher Art. Mit Recht bekämpft Credner die Anschauung von der völligen Regellosigkeit des „Götz" und deckt die planvollen Zusammenhänge auf (vgl. S. 74). Nicht der äußere Fortschritt der Handlung ist dabei entscheidend gewesen, sondern das „psychische Element", „der Einblick in wichtige Seelenvorgänge" (S. 68). Denn das Ganze ist von der Idee des Kampfes um die persönliche Freiheit durchzogen. Recht des Staates und Recht des Individuums stehen einander gegenüber (S. 67). Daß jedoch zwischen dem vierten und fünften Akt ein „unverkennbarer Einschnitt liegt und die Handlung auf einem toten Punkte angekommen ist", wird eingeräumt; ein Dualismus, demzufolge Weislingen und namentlich Adelheid „das Interesse vom Hauptthelden ablenken", wird für die zweite Bearbeitung bestritten. Einheit der Person muß man dem Drama jedenfalls zugestehen (S. 70). Die Gerichtsszene ist die Achse des Dramas, weil sich Götzens Worte „Ich will euch lehren, wie man Wort hält" im weiteren Verlauf der Handlung zur tragischen Selbstverurteilung umwenden müssen (S. 35). Über Egmonts Entscheidungen in den Verhandlungen mit seinem Sekretär urteile ich weniger günstig als Credner; der Mangel an Folgerichtigkeit des Urteils tritt doch recht stark hervor (S. 101). Auch in diesem Drama liegt die größte Schwäche am Schluß des vierten Aktes, ja, sie ist noch erheblicher als im „Götz", Akt V ist nur ein Nachspiel (S. 143). Bei Darstellung der Iphigenie nehme ich auf S. 158 am Ausdrucke Anstoß (Iphigenie male die Greueltaten mit solch gewissenhafter Anschaulichkeit aus, „daß selbst dem König des Schlimmen zu viel wird und er abwinkt"). Auch kann ich nicht zugeben, daß es sich dabei wirklich um Ausflüchte Iphigeniens handeln solle (vgl. ihre Äußerung: „Nicht Worte sind es, die nur blenden sollen"). Recht treffend finde ich (S. 160) Iphigeniens Charakteristik, wenn sie als eine „vornehme und stolze Natur" bezeichnet wird, „die sich schweigend in das Geheimnis ihres Grames hüllt" (S. 160). Bei Besprechung der Vision (des Traumes) vermisse ich den Hinweis darauf, daß durch dieses Kunstmittel die wahrhaftige Innerlichkeit Orests abgespiegelt wird, selbst ohne irreleitende verstandesmäßige Reflexion (S. 182); Thoas' Selbstvorwürfe V, 2 (S. 194) bleiben doch zugleich immer Vorwürfe gegen Iphigenie, die nicht verdient habe, so mild behandelt zu werden. Es ist eine barbarische Aufwallung gegen die Humanität, vom „edlen Sinn" des Königs kann ich an dieser Stelle nichts finden. Was auf S. 219 über die Personenzahl der Schauspieler gesagt wird, soll sich doch wohl auf Aischylos und Sophokles beziehen, nicht auf Sophokles und Euripides. Seltsam ist es, wenn ebendort bemerkt wird, die Freundschaft des Orestes und Pylades sei leuchtendes Vorbild für spätere Freundschaften gewesen, wie Achill-Patroklos, Alexander-Hephästion; oder heißt es: ebenso wie? Doch dem widerspricht die Wortstellung und das u. v. a. — Der Fürst im ‚Tasso' wird Tasso gegenüber in der Charakteristik zu hoch geschätzt (S. 286). Man darf doch nicht außer acht lassen, daß sich für ihn gar keine Gelegenheit bietet, in Leidenschaftlichkeit und unter der Macht von Konflikten zu handeln; denn er schwebt viel zu sehr

als der gnädige Herr über diesen Angelegenheiten, die ihn berühren, aber nicht erschüttern. In der Szene V, 4 (Tasso und die Prinzessin) wird verkannt, daß Tassos Phantasien an die Grenze des Wahnsinns streifen und daß sie die Prinzessin auch so auffaßt; demgegenüber klingen die Erläuterungen (vgl. z. B. S. 287) etwas nüchtern.

Buurmann, Ulrich, Kurzer Wegweiser durch Goethes Faust. Bremen 1911. Rühle & Schlenker. 81 S. 8°. 0,75 M.

Buurmann hat bereits eine kommentierte Schulausgabe von Goethes „Faust" erscheinen lassen (Leipzig 1900, Renger, 2. Bändchen), sowie anschließend „Erläuterungen und Aufsätze zur Einführung in Goethes „Faust" (1901, ebendort). Im vorliegenden Heft handelt es sich also nicht um eigentliche Erläuterung, er will nur eine für den Gebildeten verständliche Übersicht über den Verlauf der Handlung, eine knappe Darstellung des Gedankengehalts liefern. Diese seine Aufgabe löst er in klarer Sprache und geschickter Behandlung, das gilt auch für die Einführung in den II. Teil, und selbst den vierten Akt weiß er mit wenigen Strichen gut zu kennzeichnen. Die kleine Abhandlung ist für den Unterricht recht brauchbar. Auf Einzelheiten der Auslegung will ich nicht weiter eingehen. Auf S. 69 Anm. ist bei Angabe von Goethes Geburtstag die 8 ausgefallen.

Teetz, F., Prof. Dr., Direktor des Progymnasiums zu Bad Oeynhausen, Schillers Lied von der Glocke. Leipzig 1912 Wilhelm Engelmann. 45 S. 8°. geb. 0,60 M.

Schillers Glocke ist so planvoll und kunstvoll gebaut, daß bei der Darlegung des Inhalts eine schematische Übersicht wohl gestattet sein mag, die das Ineinandergreifen und die verschlungenen Fäden der Gedanken veranschaulicht. Aber im wesentlichen hängt die meisterhaft durchdachte Gesamtkomposition von drei Gesichtspunkten ab, die immer wiederkehren, nämlich die ergreifenden Lebensbilder werden durchweg angeknüpft an das Werden der Glocke, an die Bestimmung der fertigen Glocke, und sie werden untereinander verbunden, eines schließt sich an das andere an. Diese drei Gesichtspunkte müssen dem Schüler recht klar gelegt werden. Daß nun dies bei Teetz geschehe, kann ich trotz aller Druckkünste und Dispositionsübersichten nicht finden. Auch scheint mir die Schachtelung in mancher Beziehung zu gesucht, vgl. z. B. S. 19, wo zwischen der Belehrung des Lebenden und der Ordnung des Leblosen geschieden wird, zwischen der Verwahrung und der Verschönerung des vom Manne Erworbenen, zwischen dem Reichtum an Futtermitteln für das Vieh und dem Reichtum an Korn für die Menschen: alles dies mit a und b, mit α und β, so daß sich denn auch allmählich $\alpha\alpha$, $\beta\beta$, $\gamma\gamma$ usw. einstellen. Daß man sich vor dieser allzu großen Spaltung hüten solle, weil sie aufhört die Klarheit zu fördern, ist erst kürzlich wieder von Reinhardt hervorgehoben worden (Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten S. 88).

Hawel, W., Dr., Goethe in seinen lyrischen Gedichten, Briefen und Aussprüchen sowie in „Dichtung und Wahrheit". Habelschwerdt 1911. Frankes Buchhandlung J. Wolf. 361 S. 8°. 4 M.

Das Buch ist gedacht „für den strebsamen Schüler als Führer zur Vertiefung in das Leben und Schaffen Goethes, für den Lehrer als orientierendes Nachschlagebuch beim Goetheunterricht". Goethes Leben wird dargestellt insbesondere unter

Verwertung der lyrischen Gedichte, der Briefe, der Selbstbiographie und einzelner Sinnsprüche (vgl. S. 348). Der Verfasser hat dabei, wie aus mancherlei Bemerkungen hervorgeht, hauptsächlich Seminare vor Augen; doch sein Werk kann auch recht wohl dem Primaner des Gymnasiums und der übrigen höheren Lehranstalten empfohlen werden; er wird in leicht verständlicher Form einen lebendigen Eindruck von dem Leben und Geiste Goethes erhalten können. Anfangs ist man ja durch die Buntscheckigkeit der Anlage des Ganzen überrascht: Es ist Biographie, Lesebuch, Anthologie, Erläuterung — eine bunte Schüssel! Doch ein jugendlicher Sinn holt sich daraus in seinen Mußestunden lieber etwas als aus einem Werke von strengerer Lehrform. Neben überreichlicher Erklärung von Fremdwörtern findet sich (S. 111) *animula vagula*, das einer Anmerkung bedurft hätte. S. 231 heißt es: „In Orest, dessen Sehnsuchtsschmerzen uns ergreifen, erblicken wir Goethe vor seiner Reise nach Italien." Gemeint ist doch wohl Iphigenie, nicht Orest. S. 310 steht einmal Pantheisten statt Theisten; wenn sich Hawel am Schluß dieser Seite über die „Widersinnigkeit" des Pantheismus scharf äußert, so drückt er sich doch dabei über diese Richtung nicht klar genug aus; es scheint, als ob er ihr den ontologischen Beweis entgegenhalten wollte.

Leider wird das lebendig geschriebene Buch durch eine übergroße Anzahl von Versehen aller Art entstellt; die Zitate sind nicht immer genau genug; es empfiehlt sich, auch den Abschluß der angeführten Stelle durch „" oder sonstiges Merkmal vom folgenden abzuheben. Vgl. S. 19 wehe! S. 26 unter [4]), S. 35 [1]) und [2]), S. 40 einreif, S. 68 „Was du ererbt" usw.: ein Wort Goethes, nicht Schillers! S. 71: 1802 als Jahr der Begegnung mit Beethoven, dagegen S. 333: 1812; S. 108 im; S. 115 beflißt; S. 123 Oser; S. 124 Winkelmann; S. 150 Maximilian; S. 164 fördert es. Die Distichen sind wunderlich gedruckt! S. 182 satirisch! Desgleichen S. 204; S. 216 um sich einzuarbeiten, S. 232 kassisch; S. 265 Herren, wirtliche! S. 266 (ich) denke; sympatisch? S. 276 Anm. Riemer wird S. 274 schon als Sekretär Goethes bezeichnet; S. 281 Morist; S. 297 Chakespearisch.

Ricek, L. G., Das deutsche Schrifttum in der Schule. Wien 1912. A. Pichlers Witwe & Sohn. 184 S. 8°. 2,50 M.

In Riceks Buch werden einzelne Gedichte, Szenen aus Dramen und sonstige Abschnitte aus größerem Zusammenhange in bunter Mannigfaltigkeit, aber nach bestimmten Gesichtspunkten aneinandergereiht. Sie bieten ein Bild der „literarischen Andachten", in denen der Verfasser seit langer Zeit auf der obersten Stufe der Volksschule Sinn und Verständnis für die Schätze der deutschen Literatur erweckt hat. Das Bestreben, auf diese Weise dem Einfluß der Schundliteratur auf das Volk entgegenzuwirken, kann nur Billigung finden. Das vorliegende Lesebuch zeigt durchaus deutsch-österreichisches Gepräge. Von lebendigem Gefühl, ja, von feuriger Begeisterung für das Deutschtum ist alles beseelt. Bei Erläuterung des „Sturmliedes der Siebenbürger Sachsen" von Franz Keim findet sich über die reichsdeutsche Unterstützung der durch Wasserfluten zerstörten Stadt Szegedin das harte Wort: „Treue zum eigenen Volke sollte es uns verbieten, unseren Hassern zu helfen, solange es noch auf deutscher Erde notleidende Blutsbrüder gibt." Auf S. 183 wird Zendavesta den Indern beigelegt!

Sprengel, Johann Georg, Prof. Dr., Die neuere deutsche Dichtung in der Schule. Frankfurt a. M. 1911. M. Diesterweg. 88 S. 8°. 1,20 M.

Der Verfasser tritt mit Entschiedenheit dafür ein, endlich einmal der neueren deutschen Dichtung im Unterricht der höheren Schule den gebührenden Platz einzuräumen. Mit Schärfe wendet er sich gegen die noch immer zu sehr im Vordergrunde stehende „fälschlich idealisierte" Kultur der Antike. Sein Schlagwort ist: „Naturgemäße moderne Geistesbildung aus völkischer Wurzel." Die Besonderheit der deutschen Dichtung im 19. Jahrhundert seit Abschluß der klassisch-romantischen Bewegung liegt in dem Wirklichkeitssinn, der das Gegenwartsbild in organisch entsprechende Kunstformen zu fassen sucht. Eine neue Prosakunst ist entstanden, als deren Gipfelpunkte Keller, Storm, C. F. Meyer, Raabe zu bezeichnen sind. Schiller war unmittelbar vor seinem Tode im Begriff, das neue realistische Drama großen Stils zu schaffen; Kleist, Grillparzer, Ludwig, Hebbel haben das Problem des neuen Dramas schöpferisch weiter geführt. In das Verständnis solcher außerordentlichen Erscheinungen einzuführen ist Pflicht der höheren Schule; natürlich ist noch mancher anderer Dichter hinzuzufügen, z. B. Mörike. Auf Grund seiner knappen, aber gedankenreichen allgemeinen Erörterung entwirft der Verfasser S. 52—87 den Grundriß einer methodischen Behandlung der neuen Literatur nach den einzelnen Klassenstufen. Er bietet darin eine reichhaltige Stoffangabe. Daß für eine derartige Berücksichtigung der Literatur des 19. Jahrhunderts zurzeit eine Grundbedingung fehlt, nämlich ausreichende Zeit, erkennt er selbst an. Hauptsächlich aber macht er dafür die Herrschaft der humanistisch klassischen Richtung geltend, der er Unbekanntschaft mit der neueren Literatur vorwirft. In besonders scharfer Weise greift er den unterzeichneten Berichterstatter wegen seines Buches „Lesestücke und Schriftwerke" an (Matthias' Handbuch I, 3). Zu eingehender Auseinandersetzung mit Sprengels Standpunkt fehlt hier der Raum, ich werde sie an anderer Stelle liefern; denn das ist Sprengel ohne weiteres zuzugeben, daß wir diese Frage einer stärkeren Heranziehung der neueren Literatur eingehend erwägen müssen, auch daß uns in der rheinischen Direktorenkonferenz von 1896 noch die Sicherheit des Maßstabes fehlte. Im übrigen bleibt aber doch die Schärfe des Tones, den der Verfasser anschlägt, zu bedauern. In dem Handbuche war allerdings eine Beschränkung durch die vorliegenden preußischen Lehrpläne keineswegs beabsichtigt oder gar vorgeschrieben; aber es war doch das Erfordernis gegeben, zurzeit mit den zu Gebote stehenden Unterrichtsstunden zu rechnen und sich an das Erreichbare zu halten. Ich bitte Sprengel doch auch in Betracht zu ziehen, was ich schon 1889 über die „Erweiterung und Vollendung nach Richtung der Gegenwart" bemerkt habe („Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen höherer Lehranstalten". Berlin, Gärtner, S. 81), insbesondere die Worte: „Nur so ist die ästhetische Erklärung der literarischen Denkmäler poetischen Gehalts imstande, ihre Lebenskraft zu bewahren und eine neue Erstarrung zu verhüten"; und „wenn dieses Element des Unterrichts ein Wechselndes, Veränderliches darstellt, so wäre dies nur ein wohltätiges Gegengewicht gegen die Starrheit, von welcher alles Schulmäßige so leicht ergriffen wird".

Daur, Albert, Dr., Professor an der Oberrealschule mit Realgymnasium

Baden, Die ästhetische Sinnlichkeit. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. V u. 50 S. 8°. 1 M.

Der Verfasser bezeichnet die vorliegende Schrift als einen knappen Vorbericht. Ein ausführlicheres Buch über denselben Gegenstand soll demnächst erscheinen. Der beherrschende Gedanke ist, daß „im inneren Tätigsein als der elementaren Geistesgrundkraft sich alles seelische Leben erzeugt". Er spricht zuerst über ästhetische Sinnlichkeit und Einbildungskraft, sodann über Sehen und Hören im Erfassen dichterischer Gebilde. Zunächst untersucht er das dichterische Gebilde nach seiner Möglichkeit im Bewußtsein, die Aufnahme und „Einfühlung"; letzterer von Vischer geprägte Begriff wird vielfach gebraucht. So von Volkelt und Lipps, auf die sich Daur bei seinen Darlegungen wiederholt bezieht. „In der Einfühlung fühle ich in eigenem inneren Tun mein Fühlen in die Gestalten der Dichtung ein" (S. 3). Ich muß genügend tätig sein, das ist die unerläßliche Voraussetzung. Ein falscher Maßstab wäre es, die Eindringlichkeit des Erinnerungsbildes mit der sinnlichen Wahrnehmung zu vergleichen, wenn auch natürlich die sinnlichen Wahrnehmungen an sich der Entstehung von Phantasiebildern zugrunde liegen. Daur wendet sich gegen die Theorie der sogenannten Organempfindungen oder Bewegungsempfindungen, auf deren unmittelbare Wirksamkeit man die Sinnlichkeit der Dichtung zurückführen will (S. 7—9). Aufgabe des Dichters ist Anschaulichkeit zu erwecken. Aber das Phantasiebild wird nie in bloßer Wiederholung einer wirklichen Wahrnehmung bestehen. Das auf eigener Tätigkeit beruhende Sehen der ästhetischen Sinnlichkeit bezeichnet Daur als Schauen. Da er dies streng vom sinnlichen Sehen unterscheidet, so kann ihm auch die sinnliche Verkörperung eines dichterischen Werkes nicht an und für sich dessen feinste ästhetische Aufnahme bedeuten; vgl. S. 16: „Es ist, vorausgesetzt, daß man nicht überhaupt „theatralisch" mit „dramatisch" gleichsetze, ungeheuerlich, wenn man immer wieder behauptet, es könne ein Drama ganz nur von der Bühne genossen werden." Eine sehr treffende Bemerkung! (Vgl. auch S. 21.) So stimme ich auch Daurs Ausführungen über die Interpretation zu, die er durch mannigfaltige, sehr geschickt ausgewählte Beispiele belebt. Von ihm kann man das Wesen der rechten Interpretation lernen; mit Schärfe kennzeichnet er die beiden verkehrten Standpunkte: „Das instinktive dunkle Hinnehmen" und das „ungefähre Drumherumreden oder Stimmung machen" (S. 20). Nach dieser Probe sehe ich dem größeren Werke Daurs mit Spannung entgegen.

Benzmann, Hans, Die soziale Ballade in Deutschland. Typen, Stilarten und Geschichte der sozialen Ballade. München 1912. C. H. Beck. 123 S. 8°. 2,80 M.

„Neben dem allgemeinen Problem der im indogermanischen, speziell im germanischen und keltischen Volksempfinden wurzelnden Ballade gibt es noch ein besonderes, das der sozialen Ballade, die das Erzeugnis einer bereits das kritische Gewissen herausfordernden höheren Kultur ist. Ebenso wie die Ballade an sich hat die soziale ihre bestimmten und besonderen Typen und auch besondere Stilbildungen aufzuweisen." England und Frankreich waren vermöge ihrer historischen Entwicklung besonders dazu berufen, die soziale Poesie auszubilden. Der Ballade an sich ist eine gedrungene Struktur eigen, ein lebhafter, liedartiger Rhythmus;

gern verwendet sie formelhafte Wendungen, Refrain u. ä. Das Soziale tritt hinzu, wenn eine ironische Weltanschauung veranschaulicht wird, die sich aus dem Zwiespalt der sozialen Lebensmächte ergibt. An der Hand dieser Merkmale, die im Laufe der Untersuchung je nach den vorliegenden Beispielen charakteristisch ausgestaltet werden, mustert der Verfasser die einzelnen Epochen und Stilarten. Hervorzuheben sind die Verbrecherballade (vgl. Robin-Hood S. 7, Archipoeta S. 11, François Villon S. 16, Bellman S. 19); die Ballade der Arbeit und Not; die Politische Ballade. Die Verbrecherballade zeigt am frühesten deutlich kennzeichnende Züge, während im übrigen die deutsche soziale Ballade erst mit dem Ende des 18. Jahrhunderts beginnt. In dem zweiten Teile, der historischen Entwicklung der deutschen sozialen Ballade, treten als bemerkenswert hervor die Untersuchungen über Gleims parodische Romanze (S. 36), Schillers „Kindesmörderin" (S. 44), Goethes „Vor Gericht", Bürgers „Kuh" (S. 45), die Lieder aus „Wilhelm Meister" (S. 46); im Anschluß an Béranger, der sich seinerseits an die französische chanson anlehnt, dichtet Chamisso (S. 56) mit stark ausgeprägten sozialen Motiven. Der hervorragendste politische Satiriker ist Heine (S. 64). Aus der Fülle von politischen und sozialen Gedichten, die uns in der Folgezeit geboten werden, tritt doch wenig Großes und wenig eigentlich Balladenhaftes hervor. Bemerkenswert sind Liliencrons „In einer großen Stadt" (S. 93), Karl Henckells „Dirne" (S. 97), ferner einzelnes von Arno Holz und insbesondere von Ludwig Scharf (S. 99), sowie Richard Dehmels „Verwandlungen der Venus" (S. 100). Großen Einfluß übt der Stil Verlaines; er wird als impressionistisch-modern bezeichnet. Drei Stilarten und drei Gruppen der sozialen Ballade faßt Benzmann als Endergebnis seiner fesselnden Untersuchungen zusammen (S. 118 f.).

Seiler Friedrich,, Professor Dr., Direktor des Kgl. Gymnasiums zu Wittstock, Der Gegenwartswert der Hamburgischen Dramaturgie. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. 87 S. 8°. 2 M.

Seiler wendet sich in der zweiten Auflage seiner Schrift über den Gegenwartswert der Hamburgischen Dramaturgie mehrfach gegen Richard M. Meyer, der sich den Ergebnissen der 1901 herausgegebenen Abhandlung ablehnend gegenübergestellt hatte; auch den zuerst von Seiler geprägten Namen „Gegenwartswert" verteidigt dieser gegen den Angriff Meyers. Seiler geht davon aus, daß wir verpflichtet sind, unseren Schülern einen Überblick über die wichtigsten Erscheinungen der Literatur des 19. Jahrhunderts zu geben. Das könne nur auf Kosten der früheren Epochen geschehen. Daher muß die Prüfung des zurzeit in der höheren Schule behandelten Lesestoffes mit Schärfe das Notwendige von dem bloß durch Überlieferung Fortgeschleppten unterscheiden. In der Frage, wie weit Lessings „Dramaturgie" in der Gegenwart für den Unterricht heranzuziehen ist, setzt sich der Verfasser mit Gaudig auseinander, der in Fricks und Pollacks Sammlung „Aus deutschen Lesebüchern" eine eingehende Behandlung der Hamburgischen Dramaturgie geliefert hat. Seiler bestreitet, daß durch die literargeschichtliche Bedeutung des Werkes an sich eine Schulerklärung gerechtfertigt werde, die mehrere Monate in Anspruch nehme. Auch Lessings methodische Kunst und sprachliche Dialektik mit ihrer (nach Kettner) antiki-

sierenden Rhetorik genügen nicht, eine so zeitraubende Behandlung zu begründen. Bei diesen Angriffen auf den bildenden Wert der Sprache Lessings vermag ich mich nicht an Seilers Auffassung anzuschließen (vgl. S. 6 ff). Er bemerkt sogar gegen Gaudigs Lob der Schulung durch Lessings voraussetzungsloses Denken: „Diese Erkenntnis ist für den noch zu erziehenden Jüngling einfach unbrauchbar. Denn ein solcher hat sich gerade an Autoritäten zu halten, auch wenn sie keinen großen Namen tragen, nämlich an das Wort seiner Lehrer" usw. (S. 9). Das ist denn doch eine sehr bedenkliche Wendung; ich bin im Gegenteil der Ansicht, daß wir die Primaner einer wissenschaftlichen Lehranstalt nicht schlechthin auf das *iurare in verba magistri* verweisen! — Seiler möchte überhaupt die deutsche Schullektüre weniger nach formellen als nach sachlichen Gesichtspunkten auswählen; neue Sachwerte sollen dem Schüler zugeführt werden, nicht bloß veraltete und überwundene Maßstäbe. Auf Seilers Kritik der einzelnen Abschnitte der Dramaturgie (über Schauspielkunst, Gespenster, Verhältnis zur Geschichte u. a. m.) kann ich hier nicht eingehen. Es ist nicht zu verkennen, daß sich Lessing bei seinen Untersuchungen in gar manchen Widerspruch mit sich selbst verwickelt, wozu wohl auch die allmähliche Entstehung des Werkes mitgewirkt hat. Der größte Gegensatz zwischen Lessings Auffassung der Tragödie und der unsrigen liegt nach Seiler darin, daß Lessing noch an dem lehrhaften Zweck der Tragödie festhält. Ihre „Absicht ist ihm die Reinigung der Leidenschaften, d. i. ihre Verwandlung in tugendhafte Fertigkeiten" (S. 32). In dieser Hinsicht gehöre Lessing mehr in die Zeit Gottscheds und Gellerts als in die unsere. Wichtig, ja, unerläßlich ist es, daß der Schüler über die in Betracht kommenden Begriffe, insbesondere über den der theatralischen Illusion, vom Standpunkte der Jetztzeit aufgeklärt werde. Was Seiler hierüber, im Anschluß an die Einheiten, bietet, ist für den Unterricht sehr beachtenswert (S. 46—58). Desgleichen die Stellungnahme zur Aristotelischen Definition (S. 59—65) und zur Poetischen Gerechtigkeit (S. 65—86). Am Schluß entwickelt der Verfasser, als Ergebnis seiner Untersuchungen, die Grundzüge eines Lehrganges, in dem mit den Schülern Themata wie die drei Einheiten, Ausstattung und Schauspielkunst, das Verhältnis der Kunst zur Natur u. dgl. (vgl. S. 86) besprochen werden, indem man dabei „gelegentlich und beiläufig" die Ansichten Lessings vorträgt. Etwas müsse der Schüler allerdings von der Dramaturgie zu lesen bekommen, „um ihren Geist und Ton kennen zu lernen". Er schlägt dafür den Abschnitt über Rodogune (S. 29—32) und die Stelle über die Einheiten vor; insbesondere aber die Darstellung des Zustandes der deutschen Literatur in St. 96, ferner die „Ankündigung" und, mit Auslassungen, das Schlußstück 101—104.

Kettner, Gustav, Goethes Drama „Die natürliche Tochter". Berlin 1912. Weidmann. VIII u. 172 S. 8°. 3,40 M.

Kettners Buch ist „der erste Versuch einer eingehenden und zusammenfassenden Würdigung" von Goethes Drama „Die natürliche Tochter". Bisher war noch nicht einmal das Verhältnis des Werkes zu der offen daliegenden Quelle schärfer ins Auge gefaßt worden. Kettner verbreitet sich naturgemäß zunächst über Goethes Revolutionsdichtungen. Zu der Schwere des Erlebnisses stehen diese Dichtungen anfangs in auffallendem Widerspruch. Die Komödien „Großkophta", „Bürger-

general", „Die Aufgeregten" bezeichnen die erste Stufe (1787—93). Hehn nannte sie „mißlungene, ja geistlose Werke". Die zweite Stufe (1794—96) wird durch epische Dichtungen bezeichnet, nämlich durch die „Unterhaltungen deutscher Ausgewanderter" und durch „Hermann und Dorothea". In beiden liegt eine Erhebung über die niederdrückenden Empfindungen der Gegenwart. Zur dritten Stufe der Revolutionsdichtungen erhebt sich Goethe in dem „Mädchen von Oberkirch" und in der „Natürlichen Tochter". Es sind zwar bürgerliche Trauerspiele, aber „durch die Verknüpfung des Einzelschicksals mit den historischen Begebenheiten werden sie weit über die engen Schranken der Gattung hinausgehoben". Das „Mädchen von Oberkirch" blieb Skizze, nur wenige Szenen wurden ausgeführt: Eine Vorstufe zur „Natürlichen Tochter". Hier endlich werden wir in die Entwicklung der Revolution selbst hineingeführt. „Die Heldin leidet nicht bloß für eine adlige Familie, sie kämpft für die Sache des Königtums." S. 14—34 führt uns Kettner in die bekannte Quellenschrift ein, in die *Mémoires historiques de Stéphanie — Louise de Bourbon-Conti, écrits par elle-même.* Die Memoiren sind unbedeutend. Als fesselnd hebe ich den Anhang hervor: Stephanie und Madame Guachet; letztere gab sich für Stephanie aus (vgl. die Wendung der Dorothea Schlegel: „Weißt du, wer eben hier war? — Eugenie!" (S. 35). Goethe legte „als produktiver Leser" in das Buch ein Stück der eigenen Persönlichkeit hinein. Alles, was er seit Jahren über die französische Revolution und deren Folgen geschrieben und gedacht, hoffte er hier „mit geziemendem Ernste" niederzulegen. Auf die allmähliche Gestaltung des Planes, insbesondere auf dessen Erweiterung zu drei Tragödien kann ich hier nur hinweisen. Im Tagebuch zum 6. Mai 1802 taucht zuerst der (sprechende) Name Eugenie auf. Das Trauerspiel „Die natürliche Tochter" erschien im Herbst 1804; kein Zusatz wies darauf hin, daß es als Glied eines größeren Ganzen gedacht sei. Hervorzuheben ist die hohe Wertschätzung des Werkes bei Fichte (S. 49). Bei der Aufführung in Berlin fand es wenig Beifall. Den eigentlichen Grund dafür, daß die Fortsetzung des Dramas unterblieb, findet Kettner in einem Brief an Zelter vom 4. September 1831. „An die Natürliche Tochter darf ich gar nicht denken, wie wollt' ich mir das Ungeheure, das da gerade bevorsteht, wieder ins Gedächtnis rufen?" Kettner versteht darunter die „Darstellung des großen geschichtlichen Kampfes mit seiner erschütternden, weite Kreise ergreifenden Katastrophe", wobei ja auch die „klassizistische Form" hemmend einwirkte (S. 59). Mit großer Kunst hat der Dichter den Stoff aus der niederen Sphäre der Memoiren zur Würde der hohen Tragödie erhoben. Als Hintergrund zeichnet er das *ancien régime* in seinen Grundzügen, wie es seinem Blick erschien (S. 61). Im übrigen wurde es ein Seelendrama, das sich an „Iphigenie" und „Tasso" reiht. Der äußeren Form nach bezeichnet es den Höhepunkt des Goetheschen Klassizismus. Das Drama ist nicht arm an bewegter Handlung, aber innerhalb der Szenen pulsiert kein starkes dramatisches Leben. Auf die feinsinnige Charakteristik der Personen und auf die Ausdeutung der Fragmente kann ich nicht eingehen. Jedenfalls ist es Kettner gelungen, uns das nach Hubers oft wiederholter Wendung „marmorglatte und marmorkalte" Kunstwerk näherzubringen und uns für den „Liebling Eugenie" zu erwärmen.

Cassel. P. Goldscheider.

Deutsche Lesebücher IX.*)

Buschmann, Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Lehranstalten. Dritte Abteilung. Prosa. 8. vermehrte Auflage, besorgt von E. Genniges. Mit 7 Bildertafeln. Trier 1912. J. Lintz. V u. 458 S. gr. 8°. geb. 4,10 M.

K. Paulsiek, Deutsches Lesebuch für Vorschulen höherer Lehranstalten, herausgegeben von Chr. Muff, neu bearbeitet von A. Biese. Berlin 1913. G. Grotesche Verlagsbuchhandlung. gr. 8°. Erste Abteilung. Oktava. XVI u. 170 S. geb. 1,50 M. Zweite Abteilung. Septima. XVIII u. 204 S. geb. 1,80 M.

J. Hopf und **K. Paulsiek,** Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von Chr. Muff, neu bearbeitet von A. Biese. Berlin 1913. Ebenda. gr. 8°. Erste Abteilung. Sexta. XX u. 302 S. geb. 2 M. Zweite Abteilung. Quinta. XXII u. 395 S. geb. 2,40 M. Dritte Abteilung. Quarta. XX u. 443 S. geb. 2,40 M.

Evers-Walz-Kühne, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Leipzig-Berlin 1913. B. G. Teubner. gr. 8°. Erster Teil. Sexta. 5. Auflage. XVI u. 285 S. geb. 2 M. Ausgabe A, für evangelische Anstalten. Ausgabe B, für paritätische Anstalten. Zweiter Teil. Quinta. 4. Auflage. XVI u. 336 S. geb. 2,20 M. Dritter Teil. Quarta. 4. Auflage. XVI u. 368 S. geb. 2,40 M. Ausgabe A, für evangelische, B, für paritätische Anstalten.

B. Schulz, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, herausgegeben von Schmitz-Mancy, Köster und Weyel. Erster Band. Für die unteren Klassen. 16. verbesserte Doppelauflage. Paderborn 1912. Ferdinand Schöningh. XV u. 496 S. gr. 8°. geb. 3,20 M. Zweiter Band. Für die Mittelklassen. 14. verbesserte Auflage. Ebenda 1913. XVI u. 702 S. gr. 8°. geb. 4,20 M.

A. Puls, Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. Vierter Teil. Prosalesebuch für Untertertia der Vollanstalten oder Klasse III der Realschulen. Ausgabe B. 3. Auflage. Gotha 1912. E. F. Thienemann. XIV u. 344 S. gr. 8°. geb. 2,80 M.

Reinhold Biese, Deutsches Lesebuch für die Obersekunda der höheren Lehranstalten. 3. Aufl. Essen 1912. G. D. Baedeker. VIII u. 232 S. gr. 8°. geb. 2,40 M.

Franz Linnig, Deutsches Lesebuch. Erster Teil. Für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. 15. erweiterte Aufage, besorgt von F. Hester. Paderborn 1912. Ferdinand Schöningh. X u. 518 S. gr. 8°. geb. 3,80 M.

Paldamus, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Vorschulteile, herausgegeben von W. Lindemuth. 19. Auflage. Ausgabe A. Frankfurt a. M. u. Berlin 1912. M. Diesterweg. gr. 8°. Oktava.

---

*) Vgl. Monatschrift XI (1912), S. 589f.

XXI u. 247 S., Anhang 15 S. geb. 2 M. Septima. XXII u. 333 S., Anhang 26 S. geb. 2,60 M.

Kurt Werner, Deutsches Schwert und deutscher Pflug. Zwei Jahrtausende deutscher Geschichte im Spiegel unserer lyrisch-epischen Dichtung seit Goethe und Schiller. Leipzig-Raschwitz 1912. Bruno Volger. XIX u. 592 S. 8°. geb. 8 M.

H. Werneke, Muster guten Stils, übersetzt aus dem Französischen. Düsseldorf 1912, L. Kinet. 114 S. 8°. geb. 1,20 M.

Das bekannte, in der „Monatschrift" schon mehrfach (IX, 537; X, 669; XI, 589) empfohlene Lesebuch von Buschmann hat in seinem Primabande neu aufgenommen Lesestücke von Riehl (Der deutsche Bauer), Rohde (Homerischer Seelenglaube), Mommsen (Cäsar), Birt (Römische Kultur), Wölfflin (Barockstil), A. Stern (Hebbel), A. Biese (C. F. Meyer), R. Lehmann (Das Tragische), M. J. Wolff (Shakespeares Macbeth), K. Berger (Der Schicksalsgedanke in der Braut von Messina), E. Zeller (Nationalität und Humanität), Erdmann (Über Lachen und Weinen). Alle Lesestücke sind inhaltlich gruppiert und bieten Aufsätze zur Natur- und Erdkunde, Geschichte, Kulturgeschichte, Politik, Wirtschafts-, Rechts-, Staatslehre; zur Kunstgeschichte; zur Literatur und Poetik; zur philosophischen Propädeutik. Vielleicht könnten in späteren Auflagen noch bedeutsame Briefe, Reden, Gespräche verwertet werden, welche den deutschen und geschichtlichen Unterricht ungemein beleben. Referent hat solche zusammengestellt in der „Monatschrift" VII, 536. Der Raum hierfür könnte gewonnen werden durch etwaigen Fortfall der Abschnitte aus „Laokoon" und „Hamburger Dramaturgie", welche die Primaner in ihrer Lessingausgabe doch schon besitzen. Eine besondere Beigabe dieses Lesebuches bilden 13 Bildertafeln zu den kunstgeschichtlichen Aufsätzen, sowie im Anhange eine Aufsatzlehre, welche u. a. die Methode der Begriffsentwicklung und Argumentation gut erörtert. So kann auch dieser Band des bewährten Lesebuches dem Unterricht wertvolle Dienste leisten. — Die Neubearbeitung des Muffschen Lesebuches hat auf Wunsch des Verlages Alfred Biese übernommen. Doch wird, wie der Verlag mitteilt, für diejenigen Anstalten, welche bei der bisherigen Muffschen Ausgabe verbleiben wollen, diese in unveränderten Auflagen nach wie vor zu haben sein. Von der Neubearbeitung liegen bis jetzt 5 Bände vor, von Oktava bis Quarta; die Bände für U III bis U II sollen bis zum Herbst dieses Jahres, die für O II bis I bis Ostern nächsten Jahres erscheinen. Daß dieses Lesebuch, welches lange Jahre an höheren Schulen dominierte und vielen Generationen ein treuer, lieber Freund war, einmal durchgreifend revidiert werden mußte, hat Referent schon in der Monatschrift IV, 104 f. ausführlich begründet und auch der unvergeßliche Christian Muff selbst dem Referenten gegenüber mündlich ausgesprochen. Aber Muff konnte und mochte sich aus begreiflichen Gründen dazu nicht entschließen, da viele Deutschlehrer das Lesebuch in seiner bisherigen Gestalt liebgewonnen hatten, darnach jahraus jahrein unterrichteten, alle Stücke genau kannten, ihren Unterrichtsplan nach ihnen entworfen hatten und es eben so und nicht anders haben wollten. Daß die Neubearbeitung in den besten Händen liegt, wird wohl jeder, der den geschätzten jetzigen Herausgeber aus seinen zahlreichen feinsinnigen Büchern und Schriften zum deutschen

Unterricht kennt, ohne weiteres zugeben. Nach welchen Gesichtspunkten die Änderungen der Neubearbeitung getroffen sind, erörtert das Vorwort. Darnach, ist beseitigt alles, was wissenschaftlich nicht mehr haltbar ist, was den Lehrplänen, dem Zeitgeschmack, sowie dem Anschauungskreise und dem Verlangen der Jugend nicht mehr entspricht. Besonders umgestaltet sind die grammatischen Anhänge. So sind im Bande für VI von 158 Stücken 25 getilgt, 65 neu, für V von 166 Stücken 23 getilgt, 53 neu, für IV von 181 Stücken 38 getilgt, 70 neu. Doch sind die älteren Auflagen neben den neuen dadurch noch brauchbar, daß die veränderten Zahlen kenntlich gemacht werden. Auch will der Verlag den Wünschen für Umtausch und Freiexemplare in weitestem Maße entgegenkommen. Hinsichtlich des Lesestoffs haben die unteren Bände die jetzt in den Lesebüchern beliebten Schilderungen aus dem täglichen Leben und Treiben der Großstadt und der Umgebung des Kindes nach Gansberg, Scharrelmann, J. Frapan, R. Ausfeld, Borkowsky aufgenommen, vor allem auch mehr Humor einziehen lassen. Ferner sind in allen Stufen Briefe berücksichtigt, besonders der Frau Rat Goethe, auch Bismarcks, Moltkes u. a., sowie neuere Schriften, wie diejenigen des Kronprinzen (Jagdtagebuch), von W. Raabe, O. Ludwig, Rosegger, Ebner-Eschenbach, Sven Hedin, Fr. Nansen, Sohnrey, R. Herzog, K. Hagenbeck, Hergesell, desgleichen Gedichte von Flaischlen, Lohmeyer, Dehmel, G. Falke, Fulda, Liliencron, A. Ritter, W. Vesper, Seidel, O. Ernst, Trojan, A. v. Gaudy, M. Geißler, M. Greif, A. Holz, L. Jacobowski, H. Vierordt, Benzmann, Wildenbruch. Neben dieser neueren und neuesten Dichtung ist aber alles Wertvolle früherer Zeiten pietätvoll beibehalten und zum Teil noch mehr als bisher verwertet, so Mörike, Storm, Hebbel, A. von Droste u. a., überall auch plattdeutsche Dichtung (Klaus Groth, Reuter). Nur auf ein Versehen möchte Referent noch aufmerksam machen. In dem Bande für Oktava ist das reizende Weihnachtsgedicht „Der kleine Nimmersatt" von Heinrich Seidel abgedruckt. Aber sowohl hier wie in anderen Lesebüchern (vgl. Monatschrift XI, 591) fehlt seltsamerweise die letzte Strophe, welche die Pointe und den gedanklichen Abschluß enthält. Sie lautet nach H. Seidel, Gesammelte Schriften, Stuttgart 1900, Cotta, XI, 189:

Wer so viel wünscht — der Vater spricht's —
Bekommt auch nicht ein Achtel.
Der kriegt ein ganz klein wenig Nichts
In einer Dreierschachtel.

Vielleicht fügt der Herausgeber diese Strophe in der nächsten Auflage seines trefflichen und empfehlenswerten Lesebuches hinzu. — Das gut eingeführte Lesebuch von Evers-Walz-Kühne ist in seinen einzelnen Teilen eingehend besprochen und gewürdigt in der Monatschrift III, 96; VI, 102; VII, 533; XI, 590. Es bleibt aber nicht stehen, sondern arbeitet unausgesetzt an seiner weiteren Vervollkommnung, entsprechend den Bedürfnissen der Gegenwart. Hierüber gibt der gedruckte, vom Verlage auf Wunsch zugeschickte ausführliche Prospekt mit Inhaltsangabe aller Bände den Interessenten übersichtliche Auskunft. Darnach sind mehr als bisher vertreten im 1. Abschnitte (Fabeln, Parabeln, Märchen) Andersen, Volkmann, Baumbach, Dehmel, Dähnhardt, Ebner-Eschenbach, Weitbrecht, Trojan, im zweiten (Erzählungen) Rosegger, Frommel, Hansjakob, Ach-

leitner, Scharrelmann, Reuper, Villinger, im fünften (Naturkunde) Löns, Francé, Marschall, Seidel, Trinius u. a., im sechsten (Länder- und Völkerkunde) moderne Reisebeschreibungen. Auch die Abschnitte aus den Sagen sind, namentlich im Quintabande, wesentlich umgestaltet; die Geschichtserzählungen bieten lebensvolle Einzelbilder, auch unter Verwendung von Anekdoten, von Lebenserinnerungen (L. Richter, Nettelbeck, Kügelgen). Die Auswahl der Gedichte ist zeitgemäß neubearbeitet und enthält die schon oben bei dem Muffschen Lesebuche aufgeführten Namen neuerer Dichter. Recht praktisch sind die Anhänge, welche die früher gelernten Gedichte, die Regeln der Zeichensetzung und eine Auswahl empfehlenswerter Jugendlektüre zum Abdruck bringen. — Das Lesebuch von B. Schulz (vgl. Monatschrift VI, 105; VII, 538) zeigt in der neuen Auflage nur geringe Änderungen, so daß die verschiedenen Auflagen ohne Störung nebeneinander benutzt werden können. Im 1. Bande sind hinzugekommen die Kyffhäusersagen und die Sagen vom Landgrafen Ludwig dem Eisernen, sodann ein Abschnitt aus Frenssens Peter Moor, Giesebrechts „Lotse" und Wildenbruchs „Weihnacht", im 2. Bande ein Verzeichnis der Gedichte nach den Dichtern und Vorschläge für Verteilung der Lektüre auf die Klassenstufen. Das Format des Lesebuches ist etwas größer geworden, das Gewicht des zweiten Bandes (bisher 1 Kilo) leider nicht geringer, sondern noch um 210 g schwerer. Referent gibt erneut zur Erwägung, ob das nicht eine zu starke dauernde Belastung der Schulmappen ist. Jedenfalls stellt dieser Band das bis jetzt gewichtigste deutsche Lesebuch dar, dessen Rekord von keinem anderen erreicht wird. — Auch das Pulssche Lesebuch (vgl. Monatschrift III, 97; IV, 107; VI, 101) ist in dem neuaufgelegten Prosabande für U III nur wenig verändert. Es hat neu aufgenommen die Gudrunsage und einen Aufsatz über Rom zur Kaiserzeit (nach Friedländer), über Land und Leute auf den Marschallinseln (aus Seidels Kolonial-Lesebuch), über die Massaisteppe (nach Wißmann), diese drei als Ersatz für ausgemerzte Stücke. — Das Prosa-Lesebuch von Reinhold Biese für O II, dessen 1. Auflage 1897 erschien, bietet 21 Aufsätze zur Kulturgeschichte in ihrer politischen, volkswirtschaftlichen, technischen, sittlich-religiösen, künstlerischen und literarischen Entwicklung, ferner 10 zur deutschen Literaturgeschichte, 7 zur Erd- und Naturkunde, 7 Naturschilderungen, endlich im Anhang die I., II., III., XVI. Aventiure des N. L. im Urtext, z. T. im Auszuge. Die Prosastücke sind mit Geschmack und Sorgfalt ausgewählt und entsprechen dem Pensum dieser Klassenstufe. — In dem Lesebuche von Franz Linnig begrüßen wir mit herzlicher Freude einen guten alten Bekannten. Ist es doch eines der ältesten deutschen Lesebücher überhaupt, dem es vergönnt ist, in diesem Jahre das 40. Jubiläum zu feiern, von einem Manne, dessen Fleiß und Geschick der deutsche Unterricht u. a. das treffliche Buch über den „Deutschen Aufsatz in Lehre und Beispiel" und die „Vorschule der Poetik und Literaturgeschichte" verdankt. Der Herausgeber hat unter pietätvoller Schonung des bisherigen Bestandes den Forderungen der Lehrpläne gemäß vermehrt die Lesestücke zur Erd- und Naturkunde und aus eigener Feder zwei bürgerkundliche Aufsätze in Gesprächsform hinzugefügt. Der poetische Teil hat 25 Gedichte neuerer Dichter, von Alexis, Dehmel, A. von Droste, Falke, Flaischlen, Fontane, Gilm, Groth, Hebbel, Heyse, Holz, Liliencron, Mörike, Schönaich-Karolath, Vischer,

Wildenbruch, aufgenommen. Recht beherzigenswert sind die Worte des Herausgebers, daß die deutschen Lesebücher auch in der modernen Dichtung nur anregend wirken und nicht vergessen sollen, daß unsere höheren Lehranstalten keine fertigen Männer entlassen, sondern junge Menschen, denen die Sorge für ihre weitere geistige Ausbildung obliegt. Ein alphabetisches Schriftstellerverzeichnis mit Angabe der aufgenommenen Stücke fehlt noch, wäre aber der schnellen Übersicht wegen doch sehr praktisch und daher für eine neue Auflage dringend zu empfehlen. Im ganzen hat das Linnigsche Lesebuch auch in der Neubearbeitung seinen alten schlichten, aber äußerst gediegenen und durch und durch soliden Grundcharakter gewahrt und gehört zu den besten seiner Art. — Das Lesebuch von Paldamus (vgl. Monatschrift III, 98; IV, 107; VI, 104; VII, 537; IX, 52) hat in den neu aufgelegten Teilen für Oktava und Septima den Stoff nicht mehr ausschließlich nach Jahreszeiten geordnet, da diese einseitige Anordnung die Übersicht erschwerte und etwas gezwungen war, sondern nach den Gruppen: Im Tageslauf, Im Jahreslauf, In Stadt und Land. Es hat jetzt auch die modernen Schilderungen von Gansberg, Scharrelmann, J. Frapan berücksichtigt und erscheint in 2 Ausgaben: A mit Anhang (Übungsaufgaben für Rechtschreibung und Sprachlehre), B ohne diesen Anhang. Anzuerkennen ist die vornehme Ausstattung hinsichtlich des (namentlich im Bande für Oktava) hervorragend großen, schönen Drucks und auch des Original-Bilderschmucks. — Die Gedichtsammlung von K. Werner will ein Spiegelbild deutscher Geschichte in Liedern deutscher Dichter geben, dadurch den Geschichtsunterricht beleben und als Materialiensammlung für nationale Schulfeiern dienen. In diesen Zielen berührt sich das Buch mit anderen ähnlichen Anthologien aus neuerer oder älterer Zeit, so mit denen von Tetzner (Reclam), A. Sergel, Linde (Brandstetter), Basedow („Germania", 2000 Jahre vaterländischer Geschichte in deutscher Dichtung, 1890), Brümmer (Deutschlands Helden in der deutschen Dichtung) u. v. a. Die Auswahl solcher zum Nachschlagen zweckmäßiger Sammlungen wird naturgemäß subjektiv sein; es wird manches Minderwertige oder Unwichtige aufgenommen, während man bisweilen Wesentliches vermißt und für einzelne Epochen zu Spezialwerken greifen muß, beispielsweise für die Kriegspoesie von 1813, von 1870/71. Die benutzte Literatur ist zum Teil veraltet, z. B. die öfters zitierte Mythologie von Simrock, statt welcher jetzt die Werke von Mogk, Golther, Meyer, Herrmann u. a. zur Verfügung stehen. Die Anmerkung Idistavisus (S. 100) statt Idisiaviso („Idisenwiese") ist wohl ein Versehen. — Das anspruchslose Büchlein von H. Werneke bringt geschmackvolle Übersetzungen von Stücken aus französischen Klassikern, welche durch ihren mannigfaltigen Inhalt (Naturschilderungen, ethische Betrachtungen usw.) anregend und bildend wirken wollen und können.

Berlin-Wilmersdorf. Arnold Zehme.

Bücher aus dem Gebiete der deutschen Mythologie, Sage und Altertumskunde.

Kauffmann, Friedrich, Deutsche Altertumskunde. I. Hälfte. Von der Urzeit bis zur Völkerwanderung. Mit 35 Tafeln. München 1913. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, O. Beck. XV u. 508 S. Lex.-8°. Geh. 10 M., geb. 11 M.

Kuhn, Adalbert, Mythologische Studien, herausgegeben von Ernst Kuhn. 2. Band: Hinterlassene mythologische Abhandlungen. Gütersloh 1912. C. Bertelsmann. VII u. 200 S. 8°. Geh. 6 M.

Jiriczek, Otto L., Die deutsche Heldensage. 4. erneut umgearbeitete Auflage. Mit 5 Tafeln. Berlin und Leipzig 1913. G. J. Göschensche Verlagshandlung G. m. b. H. 216 S. 16°. Geb. 0,90 M.

Klee, Gotthold, Geschichtsbilder aus der deutschen Urzeit. 2. sorgfältig durchgesehene Auflage. Gütersloh 1912. C. Bertelsmann. XII u. 348 S. 8°. Geb. 3 M.

Dietze, Johannes, Deutsche und nordische Sagen. Zwei Bändchen. Berlin 1911. Hermann Pätels Verlag G. m. b. H. 152 und 153 S. 8°. Geb. je 1,75 M.

Hoffmann, Heinrich, Zur Volkskunde des Jülicher Landes. Erster Teil: Sagen aus dem Rurgebiet. Eschweiler 1911. Joseph Dostall. XX u. 116 S. 8. brosch. 1,50 M.

Die deutsche Altertumskunde von Friedrich Kauffmann gehört zu dem V. Bande des von Adolf Matthias herausgegebenen bekannten und verdienstvollen Handbuches des deutschen Unterrichts an höheren Schulen. Da der später folgende 2. Teil des V. Bandes Religion und Mythologie der Germanen darstellen wird, sind die religionsgeschichtlichen Erscheinungen aus vorliegendem Bande ausgeschieden. Dieser ist den Staats- und Privataltertümern gewidmet und umfaßt die Zeit von den prähistorischen Anfängen bis auf die Römerzeit; eine zweite Hälfte soll die Völkerwanderungszeit bis zum Ende des deutschen Altertums im 8. Jahrhundert (Karl der Große) umfassen. Die erschienene erste Hälfte gliedert den Stoff in die prähistorische Zeit und den historischen Zeitraum und schildert die Verhältnisse der nordeuropäischen Urzeit, der Indogermanen, der Urgermanen, der Germanen (Zeitalter der Leichenbestattung und Leichenverbrennung), der West- und Ostgermanen (Gallier und Germanen, die Römer in Deutschland, Germania). Es ist sehr dankenswert, daß der Verfasser sich der Mühe unterzogen hat, das überreiche Material der bisherigen zahlreichen Einzelforschungen über die deutsche Volkskunde der vorgeschichtlichen und frühgeschichtlichen Zeit zu einem Grundriß des deutschen Altertums schon jetzt einmal systematisch zusammenzufassen, auch wenn diese Spezialforschungen noch nicht abgeschlossen sein können. Denn in der Isolierarbeit der Germanisten liegt die Gefahr einer gewissen Einseitigkeit und Zersplitterung, die sich namentlich im deutschen Unterricht der Verwertung der Forschungen oft hemmend entgegenstellte; man kann das Ganze der germanischen Altertumswissenschaft und den

Zusammenhang ihrer einzelnen Gebiete dabei leicht aus dem Auge verlieren. Ein solches planvolles System wie es die klassische Altertumswissenschaft bereits besitzt, auch für die deutsche aufzustellen, hat der Verfasser mit Erfolg angestrebt. Sein Werk repräsentiert somit zugleich ein gutes Stück der Geschichte des deutschen Geistes und Nationalcharakters, wie er sich äußerte in der Eigenart des volkstümlichen deutschen Lebens während seiner langen, glücklichen Kinder- und Jugendjahre. Verfasser hat die Erzählung möglichst knapp gefaßt und nimmt zu den Streitfragen und Problemen, deren es ja auf diesem Gebiete noch eine schwere Menge gibt, klar Stellung, indem er die Belege dazu in den Fußnoten aufführt. Der Anhang enthält 35 Tafeln mit Abbildungen in guten Federzeichnungen nach Originalen. Ein Register soll der zweiten Hälfte beigegeben werden. Die überaus gründliche, klare Darstellung des reichen Stoffs, bei dessen Verarbeitung Verfasser eine ungewöhnliche Belesenheit und Umsicht zeigt, wird dem Fachlehrer des deutschen, geschichtlichen und erdkundlichen Unterrichts große Dienste leisten und namentlich auch dem Altphilologen bei Vertiefung der Lektüre des Cäsar und Tacitus äußerst willkommen sein. Die deutsche Altertumskunde von Friedrich Kauffmann sei daher allen Fachgenossen auf das nachdrücklichste empfohlen und sollte in keiner Bibliothek fehlen. — Die mythologischen Studien von Adalbert Kuhn sollten nach der Absicht des Herausgebers sich an den 1886 erschienenen Neudruck seiner bekannten Monographie „Die Herabkunft des Feuers und des Göttertranks" (1859) anschließen. Doch sei die Veröffentlichung damals unterblieben wegen der Katastrophe, welche über die vergleichende Mythologie — deren Begründer A. Kuhn bekanntlich ist — damals hereinzubrechen schien, während jetzt eine unbefangene Beurteilung sich wieder Bahn zu brechen beginne. In der Tat ist die alte, von A. Kuhn angewandte Methode indogermanischer Mythenvergleichung, welche auf dem Glauben an die Ursprünglichkeit und den altertümlichen Wert des Rigweda basierte, auf beständiger Suche nach Ähnlichkeiten von altindischen, griechischen, römischen und germanischen Sagen war und die indogermanische Urreligion sicher rekonstruieren zu können meinte, jetzt aufgegeben, seitdem besonders Max Müller sie durch eine wenig geschickte Handhabung diskreditierte. Dieser Kampf um die vergleichende Mythologie in jenem alten Sinne hat längst ausgetobt und zu dem gegenteiligen Extrem geführt. Versuche, die mythischen Gestalten indogermanischer Völker miteinander zu vergleichen, wie es in dem Buche von Much, der germanische Himmelsgott, geschieht, sind jetzt vereinzelt und methodisch auch anders motiviert, als es seitens der alten, vielfach von trügerischen sprachvergleichenden Hypothesen ausgehenden Mythologen geschah. Die vorliegenden Studien von A. Kuhn betreffen die Pitaras als Lichtwesen, die Zwerge als Seelen der Verstorbenen und als Lichtwesen sowie die Bedeutung der Rinder in der indogermanischen Mythologie. Zum Schluß wird eine Übersicht der Schriften A. Kuhns gegeben, dessen trefflich gelungenes Bild den Eingang ziert. Der Standpunkt der Studien ist naturgemäß vielfach veraltet; dennoch haben diese einen historischen Wert und auch als fleißige Materialiensammlung eine Bedeutung und sind geeignet, das Bild des Mannes, dem wir u. a. auch die vortrefflichen Sammlungen märkischer, norddeutscher und westfälischer Sagen, Märchen und Gebräuche verdanken, in pietätvolle Erinnerung zurückzurufen. — Die deutsche

Heldensage von Jiriczek ist vom Referenten bereits in der Monatschrift (VI, S. 253 f.) warm empfohlen. Über die Verbesserungen der 4. Auflage, welche die neueste Fachliteratur wiederum gewissenhaft verwertet, gibt ein gedruckter Prospekt Auskunft. Die sagengeschichtlichen Teile sind den Ergebnissen der Wissenschaft gemäß umgearbeitet, die Erzählung der Sagen ist unverändert geblieben, nur in Petitdruck wiedergegeben, um den äußeren Umfang des textlich vielfach erweiterten Werkchens nicht zu vermehren. Das Register ist sorgfältig ergänzt und die Zahl der Abbildungen auf fünf erhöht. So gilt auch von der neuen Auflage das, was Referent a. a. O. an der 3. Auflage anerkannte, so daß das Buch sich überall als zuverlässiger, schnell zurechtweisender Ratgeber bewähren wird. — Die Geschichtsbilder aus der deutschen Urzeit von G. Klee wollen keine deutsche Geschichte sein, sondern in einer Reihe von Einzelbildern die anziehendsten Abschnitte unserer älteren Geschichte vorführen. So plaudert denn unser liebenswürdiger, unserer Jugend durch seine deutschen und klassischen Sagen, Rittergeschichten und Volksbücher längst zum vertrauten Freunde gewordener Erzähler von den Germanen der Urzeit, ihrem Leben, ihren Kulturverhältnissen, ihren Sitten und Gebräuchen, und von den Germanen im Kampfe mit den Römern vor der Völkerwanderung. Die Darstellung ist schlicht, jedem verständlich, aber doch ausführlich und lebendig, überall unaufdringlich belehrend, anregend, fesselnd und in plastischen Schilderungen trefflich charakterisierend, wie wir das bei Gotthold Klee nicht anders kennen. Seine Jugendschriften sind mit Recht von jeher warm empfohlen worden. — Die deutschen und nordischen Sagen von Joh. Dietze gehören zu der von H. Vollmer begründeten und herausgegebenen, geschätzten Sammlung belehrender Unterhaltungsschriften (Bd. 42/43). Die beiden Bändchen erzählen in ansprechender Weise, gestützt auf die Quellen, die wichtigsten germanischen Götter- und Heldensagen und wissen Liebe und Verständnis für sie zu erwecken. Der Anhang des zweiten Bändchens enthält kurze Angaben über die Quellen, die geschichtlichen Grundlagen und die Entwicklung der Sagen. — Den Sagen aus dem Rurgebiet von dem Lehrer H. Hoffmann hat Dr. W. Capitaine ein freundliches Geleitwort über die Bedeutung des Volkstums mitgegeben. Sie bilden den 1. Teil eines auf 4 Bändchen berechneten Werkes, welches hervorgegangen ist aus dem jetzt in erfreulichem Maße wieder gestiegenen Bestreben, die auf die Volkskunde bezügliche mündliche Tradition in den einzelnen Gegenden unseres Vaterlandes zu sammeln und durch planmäßiges Aufzeichnen zu retten (vgl. Monatschrift IX, 51, über den altmärkischen Sagenschatz). Hierbei liegt allerdings die Gefahr nahe, im Eifer des Sammelns Unwichtiges, Unbedeutendes, vielleicht auch Tendenziöses oder gar Unechtes in gutem Glauben mitaufzunehmen. Doch dadurch kann der Wert solcher fleißigen Sammlungen, zu denen auch die vorliegende gehört, im ganzen nicht beeinträchtigt werden. — Zum Schluß sei es gestattet, das dem Referenten vom Verfasser freundlichst direkt zugesandte Büchlein „Inner- und Nordost-Island“ von **Paul Herrmann** (Torgau 1913, 126 S.) allen Islandfreunden angelegentlichst zu empfehlen. Der Verfasser, welcher den Lesern der Monatschrift durch seine nordische (IV, 621) und deutsche Mythologie (VI, 253) und seine Schriften über Island (IX, 615; VII, 570f. u. a.) vorteilhaft bekannt ist,

zeichnet hier Erinnerungen und wissenschaftliche Ergebnisse aus seiner dritten Islandfahrt 1911 auf und versteht es trefflich, durch eigenartige Verbindung von Naturkunde und Archäologie das Interesse bei der Lektüre seines Buches bis zum Schluß gleichmäßig rege zu erhalten.

Berlin-Wilmersdorf. Arnold Zehme.

---

b) Einzelbesprechungen:

Süverns Unterrichtsgesetzentwurf vom Jahre 1819. Mit einer Einleitung herausgegeben von Gunnar Thiele. Leipzig 1913. Dürrsche Buchhandlung. XXVIII u. 107 S.

Das Säkularjahr der Befreiungskriege lenkt unsere Aufmerksamkeit auch auf das Gebiet des Schul- und Erziehungswesens, in jene schöpferische Epoche, welche den Grund zu unserem heutigen Bildungswesen gelegt hat. Süverns Gesetzentwurf, der niemals Gesetzeskraft erlangt hat, ist aus diesem hohen Geiste heraus geboren. Er wird deshalb von neuem uns geboten. Dem Abdruck liegt der Text der vom Preußischen Kultusministerium im Jahre 1869 publizierten Sammlung zugrunde: „Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen. Vom Jahre 1817 bis 1868"; es hat aber eine genaue Vergleichung mit der ältesten erreichbaren Überlieferung stattgefunden, einem im Preußischen Kultusministerium befindlichen Druck aus dem Jahre 1819; das Süvernsche Promemoria sowie die übrigen abgedruckten Bestimmungen sind mit dem im Ministerium befindlichen handschriftlichen oder gedruckten Material ebenfalls von Gunnar Thiele nochmals verglichen worden. Dazu hat der Herausgeber eine wertvolle Einleitung geschrieben, die den Zusammenhang zwischen heute und damals aufzudecken und von ihm aus das Ganze zu beleuchten versucht. Er geht dabei bis tief in das 18. Jahrhundert zurück, indem er die Höhepunkte der älteren preußischen Schulgesetzgebung zeichnet und über sie bis zu Süverns Entwurf uns begleitet.

Wenn Süvern in seiner Arbeit den Schmerzensruf ausrief: „Lauter Fragmente, kein Ganzes!" so können wir ihm das heute nachfühlen, wo wir uns in ähnlicher Lage befinden. Und wir tun deshalb gut, unsere heranwachsende Lehrergeneration rechtzeitig in die Geschichte unseres Schulwesens einzuführen, damit die Zukunft gut macht, was die Vergangenheit verfehlt hat. Aus diesem Grunde ist das Buch zur Unterlage für Seminarübungen dringend zu empfehlen.

Professor Eduard Spranger in Leipzig hat im Anschluß über die Geschichte der Schulgesetzgebung für seine Übungen den Süvernschen Gesetzentwurf zugrunde gelegt und folgende Themata gegeben, die er mir liebenswürdig zur Verfügung stellt. Sie sind vielleicht den Seminarleitern für ihren Hausgebrauch willkommen:

1. Organisation der preußischen Volksschule 1808—1819.
2. Organisaiton des preußischen Lehrerseminars bis 1819.
3. Begründung des neuhumanistischen Gymnasiums 1808—1819.
4. Schulaufsichtsbehörden in Preußen bis 1819 (einschließlich Entstehung des Kultusministeriums).

5. a) Konfessionalität der Schule in Preußen von 1717—1819.
   b) Konfessionalität der Schule in Preußen von 1819—1906.
6. a) Regelung der Schulunterhaltungspflicht in Preußen von 1736—1819.
   b) Regelung der Schulunterhaltungspflicht in Preußen von 1819—1906.
7. Einfluß des Süvernschen Gesetzes auf das französische Volksschulgesetz von 1833 (Cousin-Guizot).
8. Einfluß des Süvernschen Gesetzes auf das sächsische Volksschulgesetz 1835.
9. Schulpolitik des Liberalismus in Preußen 1847—1850.

Berlin. A. Matthias.

Fiebig, Paul, Weltanschauungsfragen. Das geschichtliche Material zum Verständnis Jesu. Konfessionskunde für die Schüler und Schülerinnen höherer Lehranstalten bearbeitet. Tübingen 1911. J. C. B. Mohr. 39 S. 0,60 M.

Ein für Untersekundaner berechnetes Diktatheftchen, das nach dem Vorwort das lebhafteste Interesse der Schüler findet und „geeignet ist, in ihnen Achtung vor dem religiösen Denken, vor dem Christentum, dem Katechismus, dem Katholizismus zu erwecken, nicht am wenigsten Achtung vor jeder selbständigen Überzeugung". Wie sucht das Büchlein dieses hohe Ziel zu erreichen? Es überschüttet den Untersekundaner mit Definitionen. Ich zähle auf S. 5 u. 6 folgende Ausdrücke: Theoretische Weltanschauung, Monismus, Prinzip, Materie, materialistischer Monismus, Materialismus, Geist, Produkt der Materie, Gehirnfunktion, idealistischer Monismus, Idealismus, Pluralismus, Dualismus, Atomismus, Atome, Pantheismus, außerweltlicher Gott, innerweltlicher Gott, Deismus, Naturgesetze, inaktiver Gott, Theismus, Monotheismus, Polytheismus, Atheismus, Kritik des materialistischen Monismus. Was ist Geist? Was ist Materie? Ich lese Sätze wie: „Unsere Erkenntnis ist zunächst ein subjektives Erlebnis, sie ist subjektiv-objektiv" (S. 9). „Wenn Leibniz sagt, Materie sei verworrene Vorstellung" oder Fichte behauptet, daß das Ich das Nicht-Ich produziere (das Ich setzt sich selbst als beschränkt durch das Nicht-Ich) oder Hegel erklärt: „Die Natur ist die Idee in der Form des Andersseins", so werden diese Sätze schwerlich unserm Verstand einleuchten" (S. 10). Wenn man solche Sätze liest und dann an die Untersekundaner als Leser denkt und sich vorstellt, daß ein Lehrer diese Dinge unter lebhaftestem Interesse dieser Jungens traktiert, dann müssen die Gothaer Sekundaner und die gleichartigen Schülerinnen mit unsern Sekundanern nichts gemeinsam haben als den Namen. Nicht viel anders steht es mit dem geschichtlichen Material zum Verständnis Jesu. Die Untersekundaner lernen Hillel als gutmütigen und mild gesinnten Pharisäer kennen und dessen Gegner Schammai, ferner Jochannan ben Sakkai, Rabbi Akiba, die Mischna, die Traktate „Sabbat" und „Sprüche der Väter", die Gemara, den Talmud S. 19 f., die Schüler interessieren sich für die Apokalyptik, ihnen ist Jesu Zusammenhang mit der Apokalyptik fremdartig. Sie hören dann aber, Jesus war mehr als ein jüdischer Apokalyptiker, auch mehr als der Messias der Propheten. „Er konzentriert die Religion auf die beiden großen Grundgedanken der Innerlichkeit und des Universalismus" (S. 23). Sie lesen S. 25 folgenden Satz: „Daß Jesus der uneheliche Sohn eines Soldaten Pantheras und der Maria sei, ist eine erst

nach Entstehung der Evangelien auftretende, als historisch nicht beweisbare Überlieferung, die wahrscheinlich auf böswilliger Erfindung beruht." Sie lernen ebenda, daß die Worte Jesu in dem Oxyrhynchus Papyri und die sonstigen Agrapha nicht auf Jesus zurückzuführen sind. Sie hören von Wundern Chaninas ben Dosas und Choni dem Kreiszieher.

Das Vorwort sagt: das Pensum der Prima muß das hier Dargebotene ergänzen und vertiefen. Ich sage, wenn eine sehr begabte Prima diesen Lehrstoff für U II zum vierten Teil verarbeitet und versteht, dann hat der Lehrer große Arbeit geleistet. In Gotha werden diese Stoffe in einem Halbjahr in U II behandelt. Die Stoffe wirken dort nach dem Vorwort bei vollster Freiheit durch das innere Schwergewicht der Sache kraft einer Autorität, die die eigenen Gedanken anregt, nicht totschlägt, sondern achtet und fördert, weil sie selbständige Überzeugungen bietet. Ich frage: sollte da nicht viel Selbsttäuschung vorliegen?

Posen. Hans Richert.

Aristoteles, Über die Seele. Neu übersetzt von Adolf Busse, Leipzig 1911. Felix Meiner. XX u. 121 S. geh. 2,20 M., geb. 2,70 M. (Philosophische Bibliothek, Band 4).

Das kleine Buch gehört zu den zahlreichen zeitgemäßen Neuausgaben, welche die vor mehr als vier Jahrzehnten von Kirchmann begründete „Philosophische Bibliothek" seit etwa einem Dutzend Jahren durch den rührigen Verlag der Dürrschen, jetzt in den Besitz von Dr Felix Meiner übergegangenen Buchhandlung erfahren hat. Es bringt vor allem eine völlig neue Übersetzung, die sich nicht bloß durch ein „Gestrüpp von Lesarten und Konjekturen" hindurcharbeiten mußte, um zu einem gereinigten Text vorzudringen, sondern die sich auch die zahlreichen, seit der veralteten Kirchmannschen Übersetzung (1871) erschienenen Hilfsmittel (deutsche und fremdländische Übersetzungen, Kommentare, Abhandlungen) mit großer Sorgfalt zunutze gemacht hat. Zu Grunde gelegt ist die Ausgabe von W. Biehl (Teubner) doch unter mancherlei durch die Konjektural-Kritik bedingten Abweichungen. Die Übersetzung bemüht sich in erster Linie sachgetreu zu sein, ohne doch das deutsche Sprachgefühl zu verletzen; nach unserm Eindruck ist ihr das durchaus gelungen. Aber Busses Neuausgabe beschränkt sich durchaus nicht bloß, wie man aus dem Teil schließen könnte, auf eine neue Übersetzung. Recht wertvoll sind auch die zahlreichen Bemerkungen teils textkritischen teils sachlich erklärenden Inhalts (S. 95—115). Der Verfasser hat es mit Recht für seine Aufgabe gehalten, zunächst einmal in den richtigen Sinn des Philosophen einzudringen, anstatt ihn, wie Kirchmann, von einem mit mehr oder weniger Willkür gewählten Standpunkt zu kritisieren. Zu einer eingehenden Gesamtdarstellung und -kritik sind ja auch die Werke über Geschichte der Philosophie da. Busse gibt statt dessen in seiner „Einleitung" (S. VII—XVIII) eine kurze, aber klare Übersicht über die Entwicklung der psychologischen Forschung in der voraristotelischen Philosophie, von den Pythagoreern bis Platon. Auch ein kurzes Namen- und Sachregister ist angefügt.

Für die moderne psychologische Wissenschaft besitzt freilich der alte Aristoteles nur noch historisches Interresse. Wer aber, sei es dies befriedigen, sei es

aus rein philosophischem Trieb des Stagiriten Gesamtanschauung in ihren einzelnen Teilen genauer kennen lernen will, ohne doch — wie es heutzutage immer häufiger wird — der Ursprache Meister zu sein, der findet jetzt eine zuverlässige Unterlage und ein gutes Hilfsmittel in vorliegender Neuausgabe der Philosophischen Bibliothek.

Koschel, Jakob, Das Lebensprinzip. Ein historischer und systematischer Beitrag zur Naturphilosophie. Mit Begleitwort von P. E. Wasmann S. J. Köln 1911, J. Bachem. XV u. 153 S. geh. 3 M., geb. 3,60 M.

Eine naturphilosophische Schrift, die sich die besondere Druckerlaubnis eines Erzbischofs einholt und von einem Jesuitenpater — wenn es auch ein halber Darwinianer wie der bekannte Pater Wasmann ist — mit einem empfehlenden Begleitwort ausgestattet ist, wird von vornherein auf das berechtigte Mißtrauen aller derer gefaßt sein müssen, die der Meinung sind, daß jede kirchliche Bevormundung mit der Freiheit der Wissenschaft unverträglich ist. Diese grundsätzliche Verwahrung vorausgeschickt, müssen wir im übrigen gestehen, daß die aus einer Würzburger philosophischen Doktor-Dissertation entstandene Schrift des Jülicher Religionslehrers keinen üblen Eindruck macht. Sie beruht auf fleißigen Studien, zeigt verständiges Urteil, grenzt die Probleme klar ab und ist auch allgemeinverständlich geschrieben. Ihre Tendenz ist auf die Widerlegung der mechanistischen Theorie gerichtet, welche die vegetativen Lebensvorgänge — auf diese beschränkt sich die Schrift — restlos auf chemisch-physikalische Prozesse zurückführen will. In dieser Absicht behandelt der erste Abschnitt den teleologischen Charakter des Organismus überhaupt, der zweite den älteren Vitalismus von Paracelsus bis Liebig und Schopenhauer in historisch-kritischer Übersicht, der dritte die mechanistischen Erklärungsversuche, der vierte den Neuvitalismus (wie man statt der sprachlichen Mißbildung Neo-Vitalismus sagen sollte) von E. v. Hartmann, Reinke, Driesch und den „Psychovitalisten". Freilich vermag der Vitalismus, so sympathisch er auch Koschel ist, nach dessen Meinung den „letzten Grund" des Lebens nicht zu enträtseln. Dazu reicht vielmehr nur die Annahme einer außerweltlichen persönlichen Intelligenz aus, welche „die im Organismus sich vollziehenden physikochemischen Vorgänge zum Besten des einzelnen Organismus und seiner Art leitet" (S. 128). Diese Ansicht ist aber, wie der fünfte und letzte Abschnitt ausführt, am besten formuliert in der aristotelisch-scholastischen Theorie vom Leben. Wird man solchen Standpunkt auch vom Gesichtspunkte moderner Philosophie und Wissenschaft aus bekämpfen, so läßt sich doch nicht verkennen, daß der Verfasser denselben mit Geschick und verhältnismäßiger Objektivität vertreten hat. Durch die häufige objektive Wiedergabe auch der gegnerischen Ansichten bietet sie auch dem grundsätzlich auf anderem Standpunkt Stehenden manches Interessante.

Solingen. Karl Vorländer.

Kesseler, Kurt, Das Lebenswerk der großen Pädagogen. Betrachtungen über die Entwicklung und Verwirklichung der pädagogischen

Ideen. Ein Lehrbuch für angehende Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig 1913. J. Klinkhardt. VI u. 154 S. geh. 2 M., geb. 2,50 M.

Der Titel des Buches hätte auch lauten können: Geschichte der Pädagogik im Grundriß, denn es bietet nicht eine zusammenhanglose Erörterung pädagogischer Systeme und Theorien, sondern eine historisch verknüpfte Darstellung der leitenden Ideen, die seit Karl dem Großen bis zur Gegenwart die bedeutendsten pädagogischen Denker bewegt haben, und Betrachtungen über ihre Verwirklichung in der Praxis. Indes der Verfasser beabsichtigte wohl mehr als einen raschen Gang durch die Geschichte der Erziehungswissenschaft: er wollte offenbar zu den großen Männern selbst hinführen, deren Lebenswerk die Hauptepochen der Pädagogik bezeichnet. Und es muß eingestanden werden, daß ihm diese Absicht in besonderer Weise gelungen ist. Unter Beiseitelassung aller entbehrlichen Einzelheiten und unter möglichster Berufung auf originale Äußerungen hat er die Grundüberzeugungen der Großen im Reiche der Pädagogik mit beachtenswerter Klarheit herausgehoben und damit Verständnis und Interesse für tieferes persönliches Eindringen in bestimmte pädagogische Gedankenkreise geweckt. Wenn der Verfasser es sich nicht versagen kann, von dem idealistischen Standpunkte Euckenscher Philosophie zu den einzelnen Systemen Stellung zu nehmen, so will er damit gewiß mehr zu eigener Kritik anregen als seine Überzeugung aufdrängen. Außer angehenden Lehrern und Lehrerinnen dürfte das Buch auch Studenten bei der Vorbereitung auf die allgemeine Prüfung ausgezeichnete Dienste leisten.

Wagner, C., Heitere Lebensweisheit. Plauderstunden mit der Jugend. Aus dem Französischen übersetzt von C. Fuhrmann; mit einem Vorwort von Geh. Oberregierungsrat Dr. J. Norrenberg. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. 210 S. geb. 3,20 M.

Es gibt wohl auch heute noch Pädagogen — sie dürften gottlob recht selten geworden sein — die die erzieherische Aufgabe lediglich der Familie zugewiesen wissen wollen und für sich nur die Funktion des Paukers beanspruchen. Stellt aber, so frage ich, nicht schon das Gemeinschaftsleben innerhalb der Schule bestimmte sittliche Forderungen an den einzelnen Schüler, und ist eine erfolgreiche, gewinnbringende Arbeit auf anderer als sittlicher Grundlage denkbar? Wo der Lehrer es nicht versteht, die Keime der Ehrlichkeit, der Wahrhaftigkeit, der Treue, der Gewissenhaftigkeit, der Verantwortung gegen sich und andere, der Selbstzucht, der Nächstenliebe usw. in die Herzen der Jugend zu senken, da erntet er bestenfalls als Lohn seiner Arbeit Stroh, aber nicht lebendiges und lebenspendendes Korn. Keine Verstandesbildung ohne Willensbildung! Wie es gemacht werden muß, wie der Jugend sittliche Begriffe zu erläutern sind, wie sie zu selbständigem sittlichen Denken, Fühlen, Wollen und Handeln zu erziehen ist, das zeigt in mustergültiger Weise der Verfasser des zur Besprechung stehenden Buches. Da ist nichts von trocknem, formelhaftem Theoretisieren, Spintisieren und Moralisieren, da ist alles sprühendes, packendes, fortreißendes Leben. An der Hand kleiner, dem Erfahrungs- und Interessenkreis des Schülers entnommener Geschichten führt er ihn geschickt dem Ziele sittlicher Läuterung zu. Humorvoll weiß er sich in seiner

Darstellung dem Verständnis und dem Geschmack der kleinen Leser anzupassen und sie in seinen Bann zu schlagen. Spielend, lachend lehrt er, bessert er. Nirgends wird eine sittliche Forderung erhoben, die nicht vor der Einsicht des Zöglings bestände. Ich möchte das Buch nicht nur in den Händen der kleinen Leser wissen, ich möchte es auch Eltern und Kollegen recht dringend empfehlen. Wo der Lehrer Anlaß hat, irgendeine sittliche Verfehlung eines Schülers der unteren Klassen zu rügen, da wird er mit der Erzählung einer der zahlreichen kleinen Geschichtchen, die auf den besonderen Fall paßt, eindrucksvoller wirken als mit Mahnen, Tadeln, Strafen. — In C. Fuhrmann hat das Buch eine vorzügliche Übersetzerin gefunden. Man glaubt, ein deutsches Original zu lesen. Dagegen wäre es schon mit Rücksicht auf den besonderen Leserkreis, für den es in erster Linie gedacht ist, wünschenswert, wenn bei einer Neuauflage auf richtige Zeichensetzung und Rechtschreibung*) mehr Gewicht gelegt würde.

Elmshorn. Gustav Humpf.

Säemannschriften für Erziehung und Unterricht. Leipzig. B. G. Teubner. Heft 2. **Potpeschnigg, Luise,** Aus der Kindheit bildender Kunst. 52 S. und 5 Tafeln. 8°. geh. 1,60 M. — Heft 3. **Reichhold, Karl,** Architektur und Kunsterziehung. Ein Beitrag zur Frage der Kunsterziehung. Nach Versuchen von Lehrern am Münchener Realgymnasium. Mit Proben von Schülerarbeiten: Zeichnungen, Aufsätze, Vorträge. 60 S. 8°. geh. 1,80 M.

Luise Potpeschnigg hat als Zeichenlehrerin ein reiches Material gesammelt, um in dem seit Levinstein und Kerschensteiner viel umstrittenen Problem kindlicher Kunstbetätigung einen sicheren Standpunkt zu gewinnen. Von der Überzeugung ausgehend, daß die Beobachtung der kindlichen Entwicklung das ganz Primitive aufrichtiger zeigt als das Studium prähistorischer Funde, die bekanntlich mit Kinderzeichnungen vielfach eine verblüffende Ähnlichkeit haben, beweist sie, daß die kindliche Psyche in ihren ersten zeichnenden Versuchen nicht vom Schmucktrieb, sondern von der rein illusionistischen Freude am Gegenstand geleitet wird, daß sie von der Linie zum Umriß ohne irgendwelche Raumvorstellung und erst von da zur Darstellung der Fläche fortschreitet, ohne Orientierung am lebenden Modell, rein aus ihrem Wissen vom Gegenstande heraus. Einwandfrei wird auch nachgewiesen, daß das Kind — wie deshalb wohl auch, trotz neuerer gegenteiliger Annahmen, der prähistorische Mensch — nicht von der konkreten Plastik zur abstrakten Zeichnung fortschreitet, sondern von dieser zu jener; auch das Ornament ist für das Kind nichts Ursprüngliches. Die Folgerungen für den Zeichenunterricht liegen auf der Hand. Die bisher geübte Methode traf instinktiv das Richtige; die „Plastik", das Kneten, in den Anfang zu stellen, ist verkehrt.

Die Münchener wollen im Gegensatz zum Kunstdilettantismus der Hamburger (Lichtwark) im Anschluß an die wissenschaftliche Jenaer Schule (Herbart-Rein) für die künstlerische Erziehung theoretisch und praktisch einen festen Platz im Gesamtlehrplan ausfindig machen. Sie beschränken sich mit einigem Recht auf die vier oberen Klassen, mit weniger Recht auf die Architektur als auf

*) Solche Versehen sind im Buche einer Dame freundliche Kornblumen im fruchttragenden Getreidefelde. Mtth.

die Grundlage aller Künste: denn wo soll neben dieser für die Plastik und die gerade in München so naheliegende Malerei noch Raum bleiben? Sicherlich kann das vorgeschlagene Zusammenwirken des Geschichtslehrers mit dem Zeichen- und Deutschlehrer samt nachfolgender Schülerführung Ersprießliches zuwege bringen, doch würde ich nicht soweit gehen, das induktive Lehrverfahren ohne vorherige Unterweisung im Geschichts- und Zeichenunterricht ganz zu verwerfen, „selbst wenn ein Ort ein mustergültiges Lehrbeispiel darböte". Soll wirklich der lebendige Zeuge der Vergangenheit nicht unmittelbar zu den Schülern sprechen dürfen, damit sie nicht etwa in den Zwirnsfäden kunsttechnischer Ausdrücke hängen bleiben? So fehlt auch bei den Schülerzeichnungen nach Münchener Bauten die Angabe „nach der Natur", und eine Zeichnung wie die des Poseidontempels in Paestum, allerdings eine „mittlere Schülerarbeit" (S. 35), läßt jedes lebendige Erfassen der Form vermissen. Doch soll durch diese Bemerkungen nicht über das ganze löblich ausgedachte und mit großer Hingebung durchgeführte System der Stab gebrochen, sondern nur vor einer Überspannung des Prinzips gewarnt werden.

Düsseldorf. Paul Brandt.

Johannesson, Fritz, Was sollen unsere Jungen lesen? Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Buchhändler. Unter Mitwirkung von Oberlehrer Arthur Gebhard, Professor Paul Johannesson, Professor Dr. Felix Lampe, Oberlehrer Dr. Walther Schoenichen u. a. Zweite Auflage. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. VIII u. 321 S. geb. 3 M.

Die Besprechung könnte sich damit begnügen, auf die eingehende Empfehlung im Jahrgang X, S. 698 f. dieser Monatschrift, hinzuweisen. Die einfache Bezeichnung „Zweite Auflage" auf dem Titel verbietet das. Der Verfasser hat in seiner Bescheidenheit (fleißige Leute sind immer bescheiden) versäumt hinzuzusetzen: stark vermehrt und wesentlich verbessert. Statt 279 Seiten haben wir jetzt 321 Seiten, also einen Zuwachs von 42 Seiten; die Einleitung, die von großem pädagogischen Wert ist, ist allein um 10 Seiten gewachsen. Sonst finden sich zahlreiche wertvolle Berichtigungen und Ergänzungen. Da ich dem Verfasser, der die Jugendliteratur für diese Monatschrift bespricht, bei seiner Arbeit nahe gestanden habe, so habe ich ein gutes Recht, diese Verbesserungen zum Besten des Buches empfehlend zu würdigen.

Das Buch hat sich rasch viele Freunde erworben in Schule und Haus, nicht nur im engeren Vaterlande, sondern auch bei unsern Volksgenossen, um fern der Heimat, auf fremder Erde deutsche Sprache und Sitte in Liebe und Treue zu pflegen. Möge es noch mehr Freunde finden. Wir dürfen uns gar keinen Illusionen hingeben: die Schule kann den fortwährend wachsenden Bildungsaufgaben der Zeit gegenüber in ihren immer schmerzlicher eingeschränkten Unterrichtsstunden nicht mehr das Ihrige leisten, wenn sie nicht in kluger Selbsterkenntnis der Jugend zu Rate geht bei ihrer häuslichen Lektüre, welche die Schularbeit zu stützen, zu ergänzen und zu füllen hat. Dabei wird Johannesson ein trefflicher Führer sein, der immer mehr um Rat gefragt werden mag in einer der wichtigsten Erziehungsfragen, die es gibt. Daß das Buch trotz starker Steigerung des Umfangs im Preise von 3,50 M. auf 3 M. zurückgegangen ist, legt Zeugnis ab für die Vornehmheit von Verleger und Verfasser.

Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm in ihrer Urgestalt. Herausgegeben von Friedrich Panzer. 2 Teile. München 1913. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). XLVII u. 475 S. u. 379 S. geb. 11 M.

Zum hundertjährigen Jubiläum von Grimms Märchen (1812 kam der erste Band heraus) läßt Friedrich Panzer sein Buch ins Land gehen. In dem schlachtenreichen Jubiläumsjahre sollen sie wie Engel des Friedens von neuem ihres Volkes Herz erobern in der Frische und Ursprünglichkeit des ersten Wurfes, die unserm Geschlechte so fremd geworden, ihm aber wieder vertraut werden soll, damit man sich nach Luthers Rat der wundersamen Historien, so man aus zarter Kinderzeit herübergenommen, oder auch wie sie einem vorgekommen sind im Leben, nicht entschlage, um kein Geld. Es ist seltsam, daß unsere Zeit, so eifrig sie sich zu Neudrucken bezeigt, an Grimms Märchen noch immer teilnahmslos vorübergegangen ist, an Grimms Märchen, mit denen an Verbreitung und allgemeiner Bekanntschaft in unserem Volke und darüber hinaus wohl nur Luthers Bibelübersetzung sich vergleichen kann. Nur wenige wissen, daß die Sammlung bei ihrem ersten Erscheinen ein ganz anderes Aussehen zeigte als die Sammlung, wie sie uns Kindern vertraut war. Es lohnt sich also, die Märchen so herrlich wie am ersten Tag noch einmal in der Gestalt anzubieten, in der sie zuerst unserer Nation ins Herz drang in den Tagen der Erhebung vaterländischen Geistes und vaterländischer Volkskraft.

Um so mehr war es erwünscht, die Urausgabe wieder auferstehen zu lassen, als sie zu den größten Seltenheiten des Büchermarktes gehört, wenn sie überhaupt noch in ihm zu finden ist. Der volkskundlichen und literargeschichtlichen Forschung also, aber auch der Teilnahme jedes gebildeten Deutschen ist mit der Sammlung ein ganz besonderer Dienst erwiesen. So bietet dann Panzer die schöne Gabe dar, zu der er schätzenswerte Mitteilungen über die äußere Entstehungsgeschichte der ersten Ausgabe und ihr Verhältnis zu den späteren Auflagen gibt, die das lebhafte Interesse jedes Lesers finden werden.

Die Ausstattung des Buches ist trefflich, wie das vom Beckschen Verlage nicht anders zu erwarten ist. Das Hoffnungsgrün des Einbandes ist wohl auch der Urausgabe nachgebildet und darf dem Buche ein gutes Omen mit auf den Weg geben.

Berlin. A. Matthias.

Eskuche, Gustav, Hellenisches Lachen. Lustige Lieder und Geschichten der alten Griechen, ausgewählt und verdeutscht. Hannover 1911. Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel. IV u. 208 S. 8°. geb. 3 M.

Wenn ein neues Buch erscheint, so pflegt eine Menge von Kritiken sich in die Zeitschriften zu ergießen: manch freundliches Wort von wohlgesinnter Seite, hier und da Bedenken, Ausstellungen und wohl auch ein schärferes Urteil. Bücher, die rasch der Vergangenheit anheimfallen, ob mit oder ohne Verdienst, sind dadurch erledigt, aber wirklich Wertvolles ringt sich erst allmählich durch, und die Anerkennung, die unter dem nachhaltigen Eindrucke erfolgt, scheint wichtiger als die lobenden oder tadelnden Bemerkungen nach rascher Lektüre.

Auf meinem Schreibtische liegt seit Monaten ein Buch des Stettiner Gymnasialdirektors Dr. Gustav Eskuche: Hellenisches Lachen, eine bunte Sammlung

heiterer Reime und Prosadichtung, griechisches Leben aus mehreren Jahrhunderten umspannend, fast möchte man sagen, das lachende griechische Altertum, so wie es der Verfasser geschaut, gehört hat. Mag auch der feinhörige deutsche Verseschmied oder metrische Kritiker hier und da mit dem Verfasser nicht ganz einverstanden sein, mögen Hyperphilologen mit ihm rechten über diese oder jene Auffassung, über die eine oder andere Verdeutschung, nur zu ihrem Schaden wäre es, wenn sie das goldene Lachen nicht hörten, das den Verfasser beglückt und ihm den dichterischen Schwung gegeben hat, der seine Seele belebte, als er mit seinen Vorbildern wetteiferte. Besonderen Genuß wird jeder Kenner unserer deutschen Literatur haben, wenn er die Anklänge an unsere Meister hört und dem Verfasser nachempfindet, daß das eine Gedicht nur in die Sprache Schillers, das andere nur in die Lenaus oder Geibels gekleidet werden konnte. Rühmend hervorzuheben ist vor allem auch die Selbständigkeit gegenüber diesen deutschen Vorbildern; nur die Art ihrer Formgestaltung ist nachgemacht, kein böses Wort kann fallen: „Nach berühmten Meistern."

Mir hat das liebe Buch dunkle Nebeltage am Ostseestrande durchstrahlt und leuchtende Sommersonnenstunden mit heller Lebensfreude erhoben. Möge es eine Feiertaglektüre werden für Männer, die einst auf dem humanistischen Gymnasium den Sängen und Reden aus Hellas lauschten, und die durch den Wust des Nörgelns in den Zeitungen sich die alte Liebe nicht ersticken ließen, mögen unsere Gymnasiasten durch diesen leicht und graziös kredenzten Trank zu erneuter eigener Quellenschürfung angespornt, mögen unsere Realgymnasiasten und Oberrealschüler zu ehrerbietiger Achtung vor Gebieten veranlaßt werden, wo sie nur das leichte Berg- und Hügelland kennen, während sie hier ein Bild finden der Riesenmassive mit den Schneehäuptern, zu denen nur ein kleiner Kreis tapferer Bergsteiger vordringt. Auch wünsche ich das Buch in den Händen unserer Frauen, die mit feinem Takt wohl ahnen, welche Welt sich von jenen Höhen überblicken läßt und sich gern dorthin tragen lassen auf den Schwingen der Dichtung und der Liebe. Ihr saitenhelles Lachen soll der schönste Dank unseres Dichterübersetzers sein, der uns hoffentlich noch mit mancher ähnlichen Gabe erfreuen wird.

Frankfurt a. M. Wilhelm Vilmar.

Römische Komödien. Deutsch von C. Bardt. III. Band. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. X u. 273 S. 8°. geb. 5 M.

Etwas verspätet, aber nicht zu spät kommt auch der dritte Band der Bardtschen Römischen Komödien hier zur Besprechung.

In Jahrgang III, S. 333 f., Jahrgang VI, S. 560 und Jahrgang VIII, S. 698 sind die ersten beiden Bände gewürdigt. Was man damals sagen konnte, gilt heute noch; nur möchte des Übersetzers Kunst noch gewachsen sein mit den Jahren, die dem fleißigen Meister immer in seiner Kunst wachsen läßt, den Bequemen aber wachsende Kraft nicht verleihen.

Wir haben hier dieselbe freie Verdeutschung unter dem dem ersten Bande vorgesetzten Motto aus Goethe: „Und sollten uns patriotisch fügen, an Knittelversen uns begnügen." Die Reime klingen in gefälliger Art und erscheinen niemals als Fessel, die Verse fließen leicht dahin; nur der merkt die Riesenarbeit, die darin

steckt, der sich die Mühe gibt, Original und deutsche Wiedergabe zu vergleichen. Hier merkt man, daß wir es überall mit gründlicher und sicherer Kenntnis des Originals zu tun haben und mit lebendiger Anschauung der Zeitverhältnisse. Für weitere Kreise der Gebildeten ist deshalb die Übersetzung wie geschaffen, besonders auch, weil der Übersetzer nicht von antiquarischer Weltfremdheit befangen ist und vor allem nicht von pedantischer Wortklauberei.

Solche Bücher sind geeignet, das Interesse für das Altertum anzuregen, zu beleben und zu bildender Kraft zu gestalten, mehr als alle die Phrasen von humanistischer Bildung, mit denen mancherorts Leute sich aufschwellen, denen Cicero vertraut ist, römische Komödien aber böhmische Dörfer sind.

Der dritte Band bringt Plautus' Gespensterkomödie (Mostellaria); Pseudolus, die Schwestern Bacchis (Bacchides) und Terentius: Phormio. Wir geben der abschließenden Besprechung das Motto mit, das Bardt aus Goethe seinem dritten Bande vorstellt:

Wir sind vielleicht zu antik gewesen,
Nun wollen wir es moderner lesen.

Berlin. A. Matthias.

Banner, Max, Molière, Choix de Comédies en 3 volumes. Cöthen (Anhalt) 1910. Otto Schulze. 202, 239 u. 159 S. geb. 6 M.

Banner, der in der Monatschrift VII, 653 ff. „Richtlinien für die Molièrelektüre in deutschen Schulen" gegeben hat, war von einem guten und schönen Gedanken geleitet, als er sich zu dieser wohlfeilen Ausgabe der zehn zur allgemeinen Verbreitung geeignetsten Komödien entschloß. Er bezweckt ein Doppeltes: in den Schulen eine ansprechendere und vor allem flottere Art des Lesens der Dichtungen Molières, als sie bisher üblich gewesen, anzubahnen und durch Zusammenfügung mehrerer Stücke derselben Gattung in einem Band, den Schüler, der eines aus ihr in der Schule kennen gelernt hat, anzuregen, die andern darin enthaltenen Schöpfungen für sich allein zu lesen. Eine solche geläufigere und ausgedehntere Lektüre würde dann neben dem ästhetischen Momente dem Kulturhistorischen der ganzen Epoche, gegenüber rein philologischen oder gar speziell grammatischen Belehrungen, zu seinem Rechte verhelfen. Mit der getroffenen Auswahl wird man wohl einverstanden sein dürfen. Der Umstand, daß die Bände (und auch jede Komödie) einzeln abgegeben werden, birgt einen Nachteil. Man hat dreimal dasselbe Vorwort und dieselbe, allerdings kurze Biographie des Dichters zu lesen an Stelle einer literarhistorischen Einleitung zu den einzelnen Gattungen (z. B. Bd. II), der der Schüler bei der Privatlektüre nicht entraten kann. Einigen Komödien, so den *Précieuses ridicules*, sind Fußnoten mit Übersetzung der veralteten Ausdrücke in modernes Französisch beigefügt. Wenn irgendwo, so wünschte ich, sonst ein grundsätzlicher Gegner überflüssiger Anmerkungen, viel reichlichere bei dem *Femmes savantes* (statt höchstens 30 sehr knapper); ohne solche vermag der Schüler nicht in das Verständnis des Ganzen einzudringen. Damit ist aber die Absicht des Herausgebers, gerade das Kulturgeschichtliche zur Anschauung zu bringen, vereitelt. Die Ausgabe empfiehlt sich durch guten Druck und Ausstattung und einen im Vergleich zu den gewöhnlichen Schulausgaben ungemein billigen

Preis. Unsern Primanern bleibt infolge der vielen an sie gestellten Anforderungen nur wenig Zeit für Hauslektüre, und diese widmen sie der modernen Prosa. Daß sie daher zu einer intimen Bekanntschaft mit Molière geführt werden, bezweifle ich sehr.

Carion, Octave, Anecdotes historiques françaises et joyeux passe-temps. Recueillis et annotés. Stuttgart o. J. Wilhelm Violet. 102 S. geb. 1,60 M.

Ein köstliches Büchlein voller Witz und Humor, das einem doppelten Zwecke dient. Es will tiefer in die Feinheiten der französischen Sprache führen und den Schülern im grammatischen Unterricht Zerstreuung und Unterhaltung bieten. In den 9 Kapiteln des I. Teils werden Feldherren, Herrscher, bekannte Schriftsteller, Musiker u. a. charakterisiert. Diese Stoffe lassen zum größten Teil eine mündliche Behandlung schon auf der Mittelstufe zu. Der II. Teil ist reich an Gasconnades und Calembours, die ja eine besondere Stärke unserer westlichen Nachbarn ausmachen; einige *bizarreries et curiosités de langage* sind illustriert. Die zum Verständnis notwendigen historischen und vor allem sprachlichen Fußnoten scheinen ungleich an Wert; manche Druckfehler stoßen auf. Weitere ähnliche Hilfsmittel verzeichnet auch das Archiv f. d. St. d. N. Spr. Bd. 114 u. 124; außerdem hat derselbe Verlag eine entsprechende englische und italienische Sammlung veröffentlicht.

Pfohl, Ernst, Neues Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache für den Schul- und Handgebrauch. Leipzig 1911. F. A. Brockhaus. I. Teil Franz.-Deutsch. XII u. 620 S. II Teil: Deutsch-Franz. 542 S. In einem Band geb. 7 M.

Mitten aus der Schulpraxis heraus hat Pfohl nach mehr als fünfzehnjähriger Arbeit ein wissenschaftliches Hilfsmittel für den Unterricht geschaffen, das die großen Lücken ausfüllen wird zwischen den umfangreichen Schulwörterbüchern mit viel überflüssigem Beirat und den pädagogisch wertlosen „Notwörterbüchern", die meist nur einem Kenner der Sprache dienen, da sie über die verschiedenen Bedeutungen eines und desselben Wortes keine Auskunft geben können. Aufgenommen sind Tausende von neuen wichtigen Wörtern aus dem gewöhnlichen Leben und Verkehr, solche, die bei der Lektüre der Zeitungen, bei der Behandlung der Literaturgeschichte aufstoßen; die Bezeichnungen für die modernsten Gebrauchsgegenstände, neu geprägte Redensarten sind vertreten. Das massenhafte Material ist trefflich gesichtet und zusammengestellt. Nur in einer Beziehung scheint das Werk über den Rahmen eines gewöhnlichen Schulwörterbuches hinauszugehen. Wenn wir unter den modernen Erfindungen, z. B. auf dem Gebiete der Flugtechnik oder Elektrizität Umschau halten, so finden wir auch die kleinsten, nur einem Fachmann bekannten Teilchen der Maschinen usw. aufgeführt in einem Maße, wie das höchstens von einem technischen Wörterbuch zu erwarten ist. Die konsequent durchgeführte Einschaltung der Bedeutung bei vieldeutigen Begriffen, z. B. Gehäuse, verleiht dem Werk den rechten gebrauchsfähigen Wert. Übersichtliche Sparsamkeit ist in zwei Punkten bemerkbar. Im französisch-deutschen Teil sind, im Gegensatz zu den meisten älteren Wörter-

büchern, die Schlagwörter nach Stämmen zusammengefaßt, sodann sind die Redensarten alphabetisch geordnet, wodurch die Wiederholung derselben Phrase unter verschiedenen Stichwörtern vermieden wird. Alte ungebräuchliche Wörter, seltene geographische Eigennamen sind fortgelassen, gewissen sprachlichen Eigenheiten der Süddeutschen und Österreicher ist Rechnung getragen. Bemerkenswert ist vor allem das Bestreben des Herausgebers, überall der deutschen Sprache zu ihrem Rechte zu verhelfen: durch Einführung guter Verdeutschungen, Ausmerzung überflüssiger Fremdwörter, möglichster Steuerung des —s-Unfugs. Die neueste Rechtschreibung ist beobachtet. Von der Etymologie und durchgehender Aussprachebezeichnung ist abgesehen, nur in Ausnahmefällen sind Aussprachehilfen geboten nach dem freilich nicht allgemein anerkannten System von Passy. Das Buch hält das, was es verspricht. Es ist mir durch täglichen Gebrauch lieb und wert geworden und hat die Prüfung auf seine Reichhaltigkeit bei der Lektüre des Romans *L'Ile des Pingouins* von Anatole France, den ich wegen des originellen und durchaus nicht einfachen Wortschatzes gewählt hatte, glänzend bestanden. Das Hand- und Schulwörterbuch von Sachs-Vilatte (mit diesen oder ähnlichen Hilfsmitteln will Pfohl doch wohl in Wettbewerb treten) wurde zum Vergleich herangezogen. Aus der Fülle der sprachlichen Erscheinungen (auf 416 S.) mußte man nur *gui* (Giekbaum, während *gui* = *vicum* „Mistel", vorhanden), *paquet de mer* („Sturzwelle", fehlt auch im deutschen Teil), *carme* in *carmes sibyllins*, das volkstümliche *charabia*, *agonc* = *genêt*, *cervoise*, *buanderie*, *dalmatique*, *paturin* bei Sachs suchen, der seinerseits Pfohls *manchot* (Seevogel) und *fléole* (Lieschgras) nicht aufführt. In beiden Wörterbüchern vermißt man *capripède* und die Wendung *être â deux doigts*. Daß für *sphéniscidé* und *alcidé* zu Gunsten wichtigerer Dinge kein Raum vorhanden, ist selbstverständlich. — Der gute und sorgfältige Druck, die handliche Form und der verhältnismäßig billige Preis machen das auf streng wissenschaftlicher Grundlage ausgearbeitete Werk für die weitesten Kreise geeignet. Für die Schule möchte ich Trennung in zwei Bände befürworten, da bei dem französischen Klassenaufsatz nur die Benutzung des französisch-deutschen Teils gestattet ist.

Düsseldorf. W. Bohnhardt.

Bender, Franz, Illustrierte Geschichte der Stadt Köln. Mit 171 Abbildungen und einem Stadtplan aus dem Jahre 1571. Köln 1912. Verlag und Druck von F. P. Bachem. 8°. 362 S. geh. 4 M. Im Original-Einband 5 M. In Halbfranzband 6 M.

Zu den schwierigsten Aufgaben der Geschichtsschreibung gehört noch immer eine erschöpfende und dabei doch übersichtliche und klare Darstellung der Geschichte der Stadt Köln. Das schon vorhandene Material ist so gewaltig und vermehrt sich noch fortdauernd, so daß man auf eine solche Geschichte doch noch länger wird warten müssen. Es sind nun seit der Erscheinung der Geschichte Kölns von Ennen, die veraltet ist und nicht mehr genügt, genug Versuche zu einer würdigen Darstellung gemacht worden, aber keine hat bisher so recht befriedigt. Vor allem fehlte eine Geschichte, die in volkstümlicher Form einen fortfaufenden Überblick mit Berücksichtigung der gesicherten neuesten Forschungsergebnisse bringt und durch reiche Illustrierung anschaulich und anregend wirkt, dabei im Preise

auch für weniger Bemittelte erschwinglich ist. Von dem Buche Benders darf man nun mit Freuden feststellen, daß es diese Bedingungen erfüllt. Schon die Einteilung der Darstellung in einen geschichtlichen Teil, in die Teile, die das Leben und Treiben in der Reichsstadt Köln und Köln als Pflegestätte der Kunst enthalten, und in den Anhang, der über die Kölner Mundart handelt und Proben derselben gibt, vermeidet geschickt die gefährlichen Klippen eines Durcheinanderwirrens der geschichtlichen und kulturellen Momente. Entsprechend der hohen Bedeutung Kölns in der ganzen Entwicklung des deutschen Volkes hat Bender auf den in Städtegeschichten sonst so beliebten Lokalpatriotismus verzichtet und dafür, was ihm alle Leser seines Buches danken werden, Kölns Werdegang in die innigste Verbindung mit der deutschen Geschichte gebracht, aus der ungesucht und von selbst der Ruhm Kölns in die Augen springen muß. Es ist selbstverständlich, daß dabei die leitenden Männer Kölns, die Erzbischöfe, in den Vordergrund gestellt werden mußten und mit ihnen auch die Grenzen der eigentlichen Stadt Köln weiter über das ganze Erzstift ausgedehnt wurden. Das Leben und Wirken eines Anno II., Reinald von Dassels, Philipps von Heinsberg, Engelberts tritt uns in allen seinen bedeutsamen Zügen klar entgegen und vermittelt dadurch dem großen Kreise der Leser, denen doch eine genauere Kenntnis der ganzen deutschen Geschichte aus dem Gedächtnis entschwunden ist, eine Auffrischung oder Erneuerung derselben. Und da dieser ganze Kreis der Leser, an die sich Benders Buch mit Recht wendet, selbstverständlich eine große Zahl von Männern, Frauen, Jünglingen und Mädchen in sich schließt, die eine streng wissenschaftliche Vorbildung nicht genossen haben, so hat Bender in dankenswerter und zur Nachahmung dringend empfehlender Weise zu den Fremdwörtern die deutsche Übersetzung hinzugefügt und auch manche wohl allgemein gebrauchte aber doch noch lange nicht immer verstandene Bezeichnungen, wie z. B. Bulle, Acht, Bann, Gilde, Zunft, Gottesfrieden usw., genauer erklärt. Man kann sich gar nicht vorstellen, wie gedankenlos so viele Menschen über solche ihnen ans Ohr geklungene und doch nicht ins volle Bewußtsein aufgenommene Ausdrücke hinweglesen. Durch derartige kurze Erklärungen aber werden sie einmal zur Selbstprüfung ihrer Kenntnisse angespornt.

Eine sehr erhebliche Schwierigkeit bietet die Darlegung der inneren Entwicklung der Geschichte Kölns; auch diese hat Bender trefflich überwunden. Er beschränkt sich auf die Tatsachen und weiß sie, ohne dabei trocken zu werden, so geschickt zu ordnen und zu beleuchten, daß auch der in der Geschichte dieser sozialen und kulturellen Fragen nicht bewanderte Leser ein gutes Verständnis gewinnen kann. Gut unterstützt wird die Geschichte durch die vorzüglich ausgeführte Illustrierung. Auch hier muß lobend hervorgehoben werden, daß Bender sich auf solche Sachen beschränkt, die nicht jederzeit von jedermann erreichbar sind, dafür aber in der Darstellung selbst möglichst auf alle geschichtlichen Denkmäler und Erinnerungen hinweist und dadurch das Lokalinteresse in jeder Beziehung wachruft, nun selbst einmal diese zu sehen.

Nicht nur der Kölner, sondern auch alle, die sich mit der deutschen Sprache und Literatur befassen, werden Bender es aus ganzem Herzen danken, daß er den Rektor Heinrich Hack, einen der die Kölner Mundart am besten kennenden Männer, gewonnen hat, über sie einen kurzen Überblick zu geben und besonders

eindrucksvolle Proben vorzulegen. Hack sagt nicht zu viel, wenn er diese eigenartige Kölner Mundart ehrwürdig durch ihr Alter und ihre Herkunft nennt. „Sie eignet sich nicht nur für das Gebiet des Humors, sondern sie vermag auch die zartesten Saiten des Gemütes erklingen zu lassen und das Menschenherz bis in seine Tiefen zu erschüttern." Möge diese besondere Behandlung einer deutschen Mundart auch in der Geschichte anderer Städte weitgehende Nachahmung finden. Denn leider schwindet die Kenntnis und das Verständnis der Mundarten immer mehr im deutschen Volke.

Den Abschnitt über „Köln als Pflegestätte der Kunst" hat Regierungsbaumeister Dr. ing. Hans Vogts verfaßt. Kölns Geschichte leitet ja zugleich auch durch die ganze Kunstgeschichte Deutschlands und der Welt hindurch: Und so hat Vogts in den knapp gefaßten, aber doch alle Hauptmomente der Entwicklung der Kunst enthaltenden Ausführungen nicht nur dem Kölner, sondern vor allem auch den vielen Köln besuchenden Fremden einen wertvollen Wegweiser und Erklärer gegeben, der uns von der römischen Zeit bis auf die Gegenwart alle diese herrlichen Denkmäler mit vollem Verständnis kennen lernen und dadurch erst recht in ihrer vollen Eigenart genießen läßt.

Köln. Fr. Moldenhauer.

Lauffer, Otto, Hamburg. (Stätten der Kultur, Band 29.) Leipzig 1913. Klinckhardt & Biermann. 167 S. mit 32 Tafeln. geh. 3 M., geb. 4 M.

Kunde der engeren Heimat und ihrer Geschichte! Aus der hierauf gerichteten geistigen Strömung unserer Tage, die auch für die Vaterlandsliebe in weiterem Sinne eine der wichtigsten Grundlagen schafft, ist dies in jeder Hinsicht erfreuliche Buch entstanden, das ein, zumal in Hamburg selbst, schon lange empfundenes Bedürfnis befriedigt. Das Buch ist von dem verdienten Direktor des Museums für hamburgische Geschichte geschrieben, der hierzu wie kaum ein anderer berufen war. Denn den anderen, die sonst in Betracht kommen könnten, fehlt die gediegene historisch-philologische*) Vorbildung und Methode, über die Lauffer, der Schüler Moritz Heynes, in vollstem Umfange verfügt. Jede Seite des Buches legt davon Zeugnis ab, mit welch umfassender Sachkenntnis — wie sie nur langjährige, unablässige Forschung verleiht — und mit welcher Liebe zur Sache es geschrieben ist, einer Liebe, von der unwillkürlich auf den Leser des Buches etwas übergeht, auch auf den, der nicht geborener Hamburger ist. Das will etwas sagen.

Lauffer hat sein vornehm ausgestattetes Buch in sieben Abschnitte gegliedert: Die junge Stadt an Niederdeutschlands Grenzen — die mittelalterliche Hansastadt — die mittelalterlichen Arbeiten der Kunst und des Kunstgewerbes — Hamburg im Zeitalter der Reformation — die hamburgische Kultur unter dem Einfluß der Niederlande — Hamburg als Vorort deutscher Kultur im 18. Jahrhundert — die Welthandelsstadt des 19. Jahrhunderts. Schon diese Übersicht zeigt, daß Lauffer, wie bei ihm von vornherein klar war, die wissenschaftlich einzig mögliche Form der Darstellung gewählt hat: er zeigt uns Hamburg in seiner Geschichte, von der ältesten Zeit bis auf den heutigen Tag. Daß er das in niemals trockener, durchweg anmutiger Darstellung, in wohlgesichteter Auslese aus der

*) D. h. hier: germanistische.

ihm vertrauten Fülle der Erscheinungen auf so kleinem Raume, in so übersichtlicher Gliederung und Behandlung auch des einzelnen vermocht hat, das verdient hohe Anerkennung und den Dank aller derer, die sich für Hamburgs Werden und Wesen näher interessieren, und das sollte bei der heutigen Bedeutung der stolzen Hansastadt jeder Deutsche tun.

Es ist aber auch ein Buch reichen und vielseitigen Inhalts. Unter Lauffers sachkundiger Führung, die überall ein feines künstlerisches Verständnis verrät, gewinnen wir einen Einblick in die kirchliche und weltliche Baukunst der alten Stadt, ihre Plastik (vor allem der vorreformatorischen Zeit), ihre Malerei und besonders ihr Kunstgewerbe. Hier ist das fünfte Kapitel „Die hamburgische Kultur unter dem Einfluß der Niederlande" besonders interessant. Wir lernen das Bürger- wie das Kaufmannshaus in seiner äußeren Erscheinung und in seiner inneren Einrichtung und Ausstattung kennen; das Stadtbild (die Alt- wie die Neustadt, dann die Vorstädte) mit seinen Grenzen und Befestigungen, Straßen und Flecken, Speichern und Türmen entsteht und wandelt sich vor unserem geistigen Auge. Wir lernen aber auch die Geschichte der äußeren wie der inneren Politik der Stadt von den Tagen des heiligen Ansgar bis zur Epoche des Zollanschlusses von 1888 und darüber hinaus kennen und nicht zuletzt Werden und Wachsen von Handel und Schiffahrt trotz mannigfacher und schwerer Ungunst früherer Zeiten. Gerade die Grundzüge der Hamburger Handelsgeschichte hat Lauffer, wenn auch kurz, so doch gut und anschaulich gezeichnet. Auch das geistige Leben, wie es sich besonders seit der Reformation, in der Pflege der Literatur (Brockes, Hagedorn, Klopstock), insbesondere des Theaters (Lessing, F. L. Schröder), ferner der Musik, auch des Kirchenliedes, von Kunst und Wissenschaft von der Zeit des Humanismus (Gründung der Gelehrtenschule des Johanneums durch Bugenhagen, des Akademischen Gymnasiums, der Stadt- und der Kommerzbibliothek, der Handelsakademie u. a.) bis auf den heutigen Tag offenbart, ist daneben zu seinem Recht gekommen. Nur nach einer Richtung scheint mir Lauffers Buch der Ergänzung bedürftig: wir erhalten keinen ausreichenden Einblick in das eigentliche (persönliche) Seelenleben der Hamburger Geschlechter früherer Jahrhunderte. Über ihr inneres Verhältnis zur Religion (vor und nach der Reformation), zu den Grundfragen der Sittlichkeit, zur Natur, zu den großen Fragen der Weltanschauung, erfahren wir leider fast gar nichts. Ferner ist das neunzehnte und der Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts etwas gar zu knapp weggekommen. Auf die Geschichte der öffentlichen Sittlichkeit in Hamburg geht Lauffer ebensowenig ein wie auf das Verhältnis der hamburgischen Bevölkerung zu den großen Fragen der Kulturmenschheit überhaupt (Humanitätsidee, christliche Caritas) und zu den nationalen Fundamentalfragen der Gegenwart (Ostmarken- und Nordmarkfrage, innere Erneuerung und Zusammenschluß des gesamten Deutschtums u. a.), Fragen, denen der „Durchschnittsbürger" der sogenannten gebildeten Kreise bisher gleichgültig, weil verständnislos, gegenübersteht, so daß die Vorkämpfer der modernen deutschnationalen Ideale in Hamburg einen steinigeren Boden finden als sonst in irgendeiner Großstadt des Reiches. Bei einer Neuauflage, die dem Buche bald beschieden sein wird und von Herzen zu wünschen ist, läßt sich in dieser Richtung gewiß noch manches ergänzen und vertiefen, wie es denn überhaupt durchaus kein Schade wäre, wenn das Buch die Dinge

etwas ausführlicher behandelte — wenn es dadurch auch um 6—8 Bogen wüchse.

Andererseits seien aber (außer den schon genannten) noch einige besondere Vorzüge des Buches hervorgehoben. Lauffer läßt dem individualistischen Moment, der Bedeutung des großen Individuums auch in der Hamburger Kultursphäre und besonders der Kunstgeschichte, ihr volles Recht widerfahren, andererseits — und das erfüllt uns mit besonderer Freude — beachtet er überall die Momente von nationaler Bedeutung in der hamburgischen Geschichte. Sie sind doch zahlreicher und bedeutsamer als man gemeiniglich annimmt.

Lauffers Buch ist daher von großem, allgemeinem Interesse. Es ist aber auch für den, der auf ganz anderen Gebieten der kulturgeschichtlichen Forschung arbeitet, in vieler Hinsicht lehrreich: es zeigt uns die werdende, wachsende, kämpfende Handelsstadt als kulturförderndeMacht, nicht zuletzt auch im Interesse des Deutschtums. Ich denke hier nicht nur an das junge Hamburg als Ausgangspunkt der nordischen Mission, sondern noch mehr an seine Niederwerfung und Vernichtung des Räuberunwesens zu Wasser und zu Lande: seine Kämpfe gegen die Vitalienbrüder, Gefangennahme und Hinrichtung Störtebekers im Jahre 1401, Unterdrückung des ostfriesischen Adels, der den Seeräubern Rückhalt und Unterschlupf gewährt hatte. Mit Recht sagt Lauffer S. 31, daß die Vernichtung des Piratentums in der Nordsee „eins der größten Verdienste ist, die sich die Stadt Hamburg um die ältere deutsche Seegeschichte erworben hat". Ebenso verdienstlich sind Hamburgs Kämpfe gegen die Raubritter und Schnapphähne der Landstraße (Erstürmung der Schlösser Bergedorf und Riepenburg 1420). Andrerseits ist die auswärtige Politik des Hamburger Rats vielfach bewundernswert: so in dem zähen Streben, die Hoheit der Grafen von Holstein, vor allem aber dann die immer aufs neue beanspruchte Landeshoheit Dänemarks abzuschütteln. 1645 setzt Hamburg die Aufhebung des lähmenden Glückstädter Zolls durch, aber erst im Gottorper Vergleich von 1768 erkennt Dänemark die Reichsunmittelbarkeit Hamburgs an. In seiner Jahrhunderte durch bewahrten HaltungDänemark gegenüber hatHamburg einhervorragendes nationales Verdienst. Auch die Art, wie die Reformation in der Stadt eingeführt wird, ist charakteristisch: mit einer einzigen Ausnahme geht sie dort ohne jede Art von „Bildersturm" vor sich. In höchstem Maße aber erregt die wahrhaft weitschauende Handelspolitik des Rates unsere Bewunderung; insbesondere als dieser 1564 in einem Schreiben an die Königin Elisabeth die Kompagnie der „Merchant adventurers" einladet, ihren Tuchstapel von Antwerpen nach Hamburg zu verlegen, ferner, als er drei Jahre später den wegen ihres evangelischen Glaubens verfolgten Niederländern eine gastliche Aufnahme gewährt. Schon 1558 war die Börse (die erste in Deutschland) gegründet worden, der 1619 die Gründung der Hamburger Bank nachgefolgt ist. In freiem und großem Geist sind auch seit den Tagen des Humanismus Kunst und Wissenschaft in würdiger Weise gepflegt und tatkräftig gefördert worden. Es sei nur an Joachim Jungius und an die Gründung des „Akademischen Gymnasiums" (1613) erinnert. Übrigens hätte Balthasar Schuppius, der auf S. 100 mit zwei Worten erwähnt wird, eine etwas eingehendere Würdigung verdient. Und unter den wirklich bedeutenden Hamburger Gelehrten

des 19. Jahrhunderts hätte weder F. W. Ullrich*), der in der Thukydidesforschung, d. h. in der höheren Kritik des großen Historikers, geradezu Epoche macht, noch Johannes Classen unerwähnt bleiben sollen. Beide Männer sind als hochverdiente Forscher in der Altertumswissenschaft aller Kulturländer anerkannt. — Lehrreich vom nationalpolitischen Standpunkt ist vor allem das Verhältnis des Reiches zu Hamburg. Mit Recht betont Lauffer S. 110 nachdrücklich, daß den Hamburger Kaufleuten die schwersten Schädigungen daraus erwachsen sind, daß ihnen ein ausreichender Schutz des Reiches fast überall versagt blieb. Und auf die Leiden und Martern der Stadt in der Franzosenzeit braucht hier nur hingewiesen zu werden.**) Nicht ohne Grund schmückt heute der Reichsadler das Rathaus zu Hamburg.

Leider sind die Abbildungen, die im allgemeinen gut sind***), im Text öfter nicht an der richtigen Stelle eingefügt. Für eine Reihe von ihnen, besonders aus dem frühen Mittelalter, vermißt man eine nähere inhaltliche Erklärung, die den meisten Lesern wohl sehr erwünscht sein würde. Auch wird eine Neuauflage hoffentlich ein Namen- und Sachregister beigeben; es würde die praktische Brauchbarkeit des Buches sehr erhöhen.

Es ist in Lauffers sonst so trefflichem Buche das Licht etwas zu reichlich und rosig verteilt worden; von den Schattenseiten des Hamburger Lebens merkt der Auswärtige kaum etwas. Diese Schattenseiten sind keineswegs unbedeutend, vielmehr zum Teil sehr tiefgreifend. Auch sie hätten eine kurze Würdigung verdient — in der vornehmen, ruhigen Sachlichkeit, die Lauffers Buch eigen ist —; das hätte Hamburg keinen Eintrag getan. Die Größe des Hamburger Bürgertums in Vergangenheit und Gegenwart ist in vieler Hinsicht so überragend, daß eine Erwähnung seiner Mängel und Gebrechen, die von der Objektivität des Historikers gefordert werden muß, unsere Bewunderung nur hier und da beeinträchtigt haben würde.

* * *

Daß Lauffers Buch in keiner Handbibliothek für Lehrer höherer Schulen Deutschlands fehlen sollte, bedarf keiner weiteren Begründung. Und — wie Lauffer treffend im Eingang sagt — die Schilderung der hamburgischen Geschichte und Kultur ist nicht nur Stadtgeschichte; Hamburg wird im Lauf der Jahrhunderte zum Vorort ganz Niederdeutschlands.

Auch mancher Primaner, zumal des deutschen Binnenlandes, wird das Buch schon mit Interesse und reichem Gewinn lesen.

Bergedorf b. Hamburg. Wilhelm Capelle.

---

*) Über ihn wird demnächst eine größere Arbeit von B. A. Müller in der „Zeitschrift für Hamburgische Geschichte" erscheinen.

**) Vgl. darüber Lauffer S. 139.

***) Nur die zwischen S. 160/61 (die Alster vor dem Uhlenhorster Fährhaus) und zwischen S. 164/65 (Bürgermeister Burchard) dürften bei einer Neuauflage durch bessere und schärfere ersetzt werden.

Bermbach, W., Die Akkumulatoren, ihre Theorie, Herstellung, Behandlung und Verwendung. 2. Auflage. Leipzig 1911. Otto Wigand. 187 S. 3 M.

Die Grundgesetze der elektrolytischen Dissoziation, soweit sie für das galvanische Element von Bedeutung ist, in leicht lesbarer Darstellung vorausschickend gibt Verfasser zunächst eine Darlegung der Theorie des Bleiakkumulators in Anlehnung an die Sulfattheorien von Le Blanc und Liebenow. Die Untersuchungen über Kapazität, Wirkungsgrad, Nutzeffekt, inneren Widerstand und die Ursachen für die Vorgänge im ruhenden Akkumulator begründen entsprechende Vorschriften für Plattenkonstruktion, Behandlung der Batterie im Betrieb und Wahl einer zweckentsprechenden Type. Ein besonderes Kapitel ist der Beschreibung des alkalischen Edison-Akkumulators und seiner Bewertung gegenüber dem Bleiakkumulator gewidmet.

Die zusammenfassende Bearbeitung der in Büchern und Zeitschriften verstreuten theoretischen Untersuchungen und Nachrichten über messende Versuche an Akkumulatoren bieten einen bequemen Überblick über den Stand der Akkumulatorentechnik, soweit sie der Kenntnis der Allgemeinheit zugänglich ist. Freilich mag da manchem eine reichhaltigere Angabe der berücksichtigten Literatur erwünscht sein, während ausführlichere Beschreibungen von Meßmethoden, Schaltungen u. s. w., die ja in jedem besseren Lehrbuch zu finden sind, gespart werden könnten. Besonders zu begrüßen ist das Bestreben des Verfassers, in inniger Verknüpfung mit der Theorie auch auf die Praxis einzugehen. Der Theoretiker wird hingewiesen auf das weite Feld, welches die Technik zu bearbeiten hatte, und auf die Schwierigkeiten, die noch zu überwinden sind, um die Ergebnisse theoretischer Betrachtungen und Laboratoriumsversuche fürs praktische Leben nutzbar zu machen. Hierin scheint der besondere Wert des Buches für den Unterricht zu liegen, da es die im physikalischen wie chemischen Unterricht meist stiefmütterlich behandelte Vertiefung des Stoffs nach der Art und Möglichkeit der praktischen Verwertung theoretischer Ergebnisse an seinem Teil fördert und so das Bewußtsein der zwingenden Wirklichkeit weckt.

Saalfeld (Saale). Friedrich Wehner.

Fabre, J. H., Bilder aus der Insektenwelt. Autorisierte Übersetzung aus „*Souvenirs Entomologiques*“, „*Moeurs des Insectes*“ und „*La vie des Insectes*“. Dritte Reihe. Mit zahlreichen Abbildungen. 104 S. gr. 8°, kart. 2 M. Stuttgart 1913. Kosmos, Gesellschaft der Naturfreunde (Franckhsche Verlagshandlung).

Ein frisch und ansprechend geschriebenes Büchlein, in dem uns Verfasser seine zahlreichen, oft recht mühevollen Versuche und Beobachtungen schildert, die die Lebensweise der Insekten und anderer Gliederfüßler betreffen. So konnte die eigentümliche Vermehrung und Brutpflege des Dreihornkäfers erst durch Anlegung von $1^1/_2$ m tiefen Gruben ermittelt werden, und vielfache Beobachtungen waren nötig, um die ganze Bedeutung des Mistkäfers hinsichtlich der Gesundheitspolizei und der Wettervoraussage festzustellen, und erst reichliche Versuche ferner ließen den „Auszug“ der jungen Kreuzspinnen erklären. Wie fesselnd ist auch das

Kapitel über den Prozessionsspinner, so die „Prozession ohne Ende": sieben Tage bewegten sich, ohne abzuweichen, in langsamem Tempo die Raupen auf dem Rande der Gartenvase herum, wobei sie einen Weg von fast $^1/_2$ km zurückgelegt hatten. Auch das Kapitel über die Vermehrung des Skorpions, und über die Zikade, ihre Vermehrung, ihren Singapparat und ihre Befeindung sei erwähnt. Wenn auch hier und da noch einige Striche, um das Lebensbild des Insekts vollständiger zu haben, erwünscht sein sollten, den Vorwurf *a li mirau creba* (S. 52) „Schriftsteller ohne Schwung" wird kein Leser dem Autor machen, jeder wird mit Befriedigung das Buch aus der Hand legen.

Heimerl, Anton, Schulflora von Österreich. Mit 1669 Einzelabbildungen in 562 Figuren. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn. Wien 1912. 8°. X u. 582 S. geb. 5 M.

Eine kurze Einleitung gibt Winke für das Aufsammeln, Untersuchen und Bestimmen der Pflanzen. Die Bestimmung erfolgt nach der dichotomischen Methode und beginnt mit den Farnpflanzen, deren Erkennung jedoch vorausgesetzt wird, bei denen Gattungen und einzelne Arten gleichzeitig bestimmt werden, während für die Hauptmenge der Arten besondere Tabellen geboten werden. Auch für die „Abteilung" der Nacktsamigen werden besondere Erkennungsmerkmale nicht angegeben, die erste Tabelle wieder läßt sowohl die Gattungen, als auch einzelne Arten ermitteln, während für die übrigen Arten wieder die besondere Tabelle dient. Dann folgt zunächst eine Tabelle für die bedecktsamigen, denen sich eine Tabelle der Monokotylen und eine der Dikotylen anschließt. Sie lassen Familien, Gattungen und Arten durcheinander ermitteln. Deshalb reicht auch die letztere Tabelle bis Nummer 180. Nun schließen sich die Familien an, die hauptsächlich die Gattungen bestimmen lassen, dann kommen die Arten. Außer den für das Auffinden charakteristischen Merkmalen werden meist für die Art noch einige andere Eigenschaften genannt, auch der Standort und ebenso das Verbreitungsgebiet. Die zahlreichen Abbildungen erleichtern jedenfalls das Bestimmen, übrigens sind auch möglichst leicht aufzufindende Merkmale in den Schlüsseln benutzt worden, wenn auch hier und da etwas genauer hätte gesichtet werden können insofern, als auf das Heranziehen der den unterirdischen Teilen angehörenden Eigenschaften hätte verzichtet werden sollen, um die Existenz seltener und schöner Pflanzen (Orchideen) nicht zu gefährden. Die mit den Bestimmungstabellen angestellten Proben führten zum richtigen Resultat, und zwar, wie anzunehmen, ohne daß den Schülern besondere Schwierigkeiten dabei sich ergeben. Der Druck, was bei einem Schulbuch auch zu beachten ist, ist deutlich und übersichtlich, die Abbildungen sind nicht zu klein, sind klar dargestellt und zeigen meist in geeigneter Auswahl die charakteristischen Eigenschaften.

Nathanson, A., Allgemeine Botanik. Mit 4 farbigen und 5 schwarzen Tafeln und 394 Abbildungen im Text. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. geh. 9 M., geb. 10 M.

Für den wissenschaftlichen Wert des Buches bürgt der Name des Verfassers. Die Anordnung des überaus reichlichen Stoffes ist anders als sonst in den Lehrbüchern der Botanik. Zwischen Anatomie, Morphologie und Physiologie, wie das

Vorwort auch hervorhebt, wird nicht in besonderen Abschnitten unterschieden, sondern die gesamte Darstellung wird dem Prinzip der Lebensweise, der Verfasser sagt Ökologie, untergeordnet, wodurch auch, wie Verfasser richtig hervorhebt, den Wünschen des Lehrers entgegengekommen wird, da doch auch für den Unterricht an den höheren Lehranstalten diese Art, die Pflanze zu betrachten, sich mehr und mehr durchgerungen hat. So zerfällt denn das Buch in zwei große Abschnitte: das negetative Leben und die Fortpflanzung. Mit der Funktion der Blätter als Ernährungsorgane beginnt die Darstellung, die sich vielfach auf Experimente bezieht, die hier, wie auch überhaupt, meist so einfach und doch instruktiv, gehalten sind, daß sie sich zur Verwertung beim Schulunterricht empfehlen. Dann folgt die Atmung der Pflanze, darauf die Aufnahme des Wassers und der Mineralien, die vielleicht besser an den Anfang hätte gesetzt werden können. Verhältnismäßig eingehend sind dann die Ernährungsorgane der Algen behandelt, „weil sich gerade hieran die fortschreitende Arbeitsteilung und die sie begleitende Differenzierung der Zellen klar erkennen läßt". Auch die Kernteilung wird an Algen (die heterotypisch später) erörtert, ebenso „die Mittel zur Steigerung der Organisationshöhe; die Differenzierung des Vegetationskörpers". Dann folgt von S. 76 an der Bauplan der Ernährungsorgane höherer Pflanzen, von den Moosen beginnend. Bis dann überhaupt in einer sehr anregenden Weise Morphologie und Lebensfunktionen in Verbindung gebracht werden, was besonders in den Abschnitten, die hauptsächlich mit Anatomie sich beschäftigen (S. 98—147) zum Ausdruck kommt. Der nächste Abschnitt ist überschrieben: Der Lebenslauf der Vegetationsorgane höherer Pflanzen — Keimung, Wachstum, Organbildung und Periodizität der Vegetation — dann folgt: die Orientierung der Vegetationsorgane im Raume, wobei zuerst die Protoplasmabewegungen berücksichtigt werden. An sehr geschickt gewählten Beispielen wird im zweiten Abschnitte die Fortpflanzung von der untersten Form an bis zu den im System höchststehenden verfolgt. Der Besprechung der vier Grundfunktionen Vermehrung, zeitliche Unterbrechung der vegetativen Entwicklung, Verbreitung im Raume, Befruchtung, ist das erste Kapitel gewidmet; am umfangreichsten sind die sechs Kapitel, die die Fortpflanzung der Blütenpflanzen betreffen. Bemerkungen über Vererbung, Kreuzung und spontane Variation (Mutation) bilden den Schluß dieses hochinteressanten, inhaltreichen Buches. Auch sei noch hervorgehoben, daß die Ausstattung — Papier, Druck und die zahlreichen Abbildungen — eine weitere Empfehlung bedeutet.

Börner, Carl, Eine Flora für das deutsche Volk. Buchschmuck, 6 farbige und 6 Silhouettentafeln von P. Dobe, 812 Textfiguren von C. Börner. Leipzig 1912. R. Voigtländer. 8°. VII u. 864 S. geb. 6,80 M.

Der obige Titel ist deshalb wohl gewählt, weil ohne botanische Vorkenntnisse die Tabellen zur Auffindung des Pflanzennamens führen sollen. Völlig stimmt das jedoch nicht, da in dem ersten Hauptabschnitt, der die Gattungen und Untergattungen bestimmen läßt, so manche technische Ausdrücke, die dem Laien nicht so ohne weiteres verständlich sind, vorkommen (streifenaderig, gefiedert, gefingert, Honigbehälter, Trauben, Trugdolden). Allerdings gibt der Verfasser auf 38 Seiten

eine Einleitung, die außer anderen Mitteilungen, z. B. Anlage des Herbariums, auch eine Übersicht vom Bau, Leben und System der Pflanze bietet, der mit einer reichen Anzahl von im allgemeinen deutlich gehaltenen morphologischen Abbildungen ausgestattet ist. Die Blütenbestandteile werden ebenfalls möglichst in den Tabellen vermieden, da sie dem Anfänger Schwierigkeiten in den Weg legen sollen. Die Einrichtung dieses Schlüssels ist nun die, daß zunächst hauptsächlich mit Berücksichtigung der Eigenschaften der Blätter von 28 Gruppen die bestimmte herausgefunden wird, für die die Nummer der Seite daneben steht, z. B. findet man dann XXIII. Gruppe Seite 230 Holzgewächse mit wechselständigen, mehrteiligen Blättern. Man findet hier nun Gattungen der verschiedensten Familien zusammen, z. B. *Vitis*, *Ptélea*, *Onónis*, *Mérpilus*, *Arália*, *Koelreutéria*. Wie aus diesen Beispielen hervorgeht, bringt die Flora auch reichlich ausländische Pflanzen, was auch gerechtfertigt ist. Nun wird die Gattung nachgeschlagen, z. B. *Solánum* S. 560, wo dann, auch nach dem Prinzip der Dichotomie, die Art bestimmt wird. Diese Artbestimmungen jedoch geschehen im zweiten Hauptabschnitt: Tabellen zum Bestimmen der Pflanzenarten in natürlicher Familien- und Gattungsfolge. Es werden hintereinander nach dem System die großen und kleinen Einheiten aufgeführt, die, abgesehen von den Gattungen, eine kurze Charakteristik erhalten; es gehen die Dikotylen den Monokotylen voran. Tabellen zum Bestimmen der Familien sind also nicht vorhanden. Jeder Art ist eine kurze Beschreibung zugefügt mit Angabe der Blütezeit, Durchschnittshöhe, Standort, Häufigkeit, Verbreitung, Staude, Kraut u. dgl. Den Schluß des Buches bildet ein Verzeichnis der abgekürzten Schriftstellernamen, ein alphabetisches Verzeichnis der Pflanzennamen und botanischen Kunstausdrücke, endlich folgen Berichtigungen und Zusätze. Eigenartig ist die von den Verfassern mit vielem Fleiß und Wissen ausgestaltete Methode; ob sie aber so besondern Vorteil bringt, das wird die Benutzung zeigen; die vielen Abbildungen erleichtern das Auffinden der Pflanzenart jedenfalls. Doch ist die Zerspaltung mancher häufiger und als solcher bekannten Gattungen in selbständige Untergattungen (Pterodes pilosus statt Luzula p.; Bitteria digitala statt Carex d. u. a. m.) gerade für eine Volksfloristik nicht zu empfehlen. Und zu der Einleitung wäre noch zu erwähnen, daß das ganze norddeutsche Flachland vor der Eiszeit durchaus nicht vom Ozean überflutet war, sondern im Osten war ein großer Süßwassersee vorhanden und vor diesem die noch weit ausgedehnteren Braunkohlensümpfe.

Schmeil, O. und **Fitschen, Jost,** Flora von Deutschland. Ein Hilfsbuch zum Bestimmen der zwischen den deutschen Meeren und den Alpen wildwachsenden und angebauten Pflanzen. Mit 949 Abbildungen. 437 S. 10. Auflage. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. geb. 3,80 M.

Dieses seit Jahren in der Literatur bekannte Bestimmungsbuch hat mit der neuen Auflage einige Veränderungen erfahren. Abgesehen davon, daß im Anschluß an das einst von Alexander Braun aufgestellte System einige Familien umgeordnet sind, ist die Bestimmungstabelle, die nach den Linnéschen Klassen eingerichtet war, verschwunden. Endlich! Um „dafür etwas Besseres einsetzen zu können", ist nun eine Tabelle gebracht worden, die absieht von jedem System, alle Pflanzen,

auch die Kryptogamen, hinsichtlich der Familien und Gattungen nach sehr augenfälligen Merkmalen bestimmen läßt; wie derartige Bestimmungsmethoden ja auch in anderen Floren (z. B. Volksflora von Börner) Verwertung gefunden haben, um es jedem Laien, wenn er auch sonst keine botanischen Vorkenntnisse besitzt, zu ermöglichen, den Namen der Pflanze aufzufinden. Vielleicht wird aber auch der Laie bald den eigentlichen, analytischen Gang, wenn auch die Überschrift Monokotylen, Dikotylen darüber steht, bevorzugen, denn der ist praktisch eingerichtet und leicht verständlich. Dafür spricht auch die Notwendigkeit, eine 10. Auflage erscheinen zu lassen.

Mathuse, Otto, Bau und Lebenstätigkeit der Pflanzen; besonders der Vegetationsorgane von Blütenpflanzen. Ein Leitfaden für biologische Übungen in Prima. Mit 43 Fig. 73 S. Leipzig. Ohne Jahresangabe. Quelle & Meyer. geh. 1,20 M.

Die kleine Schrift will zu physiologischen und mikroskopischen Übungen Anleitung geben. In den 56 Versuchen wird so viel Beobachtungsstoff geboten, daß er in den zwei Jahren auch bei zwei Wochenstunden wohl nicht zu erschöpfen ist. Allerdings empfiehlt Mathuse auch einige fertige Präparate den Schülern zur Untersuchung zu geben, so z. B. den Querschnitt des Christrosenblattes, während sie (Präp. 10) den Querschnitt durch die Zungenblütenblätter des Löwenzahns selbst herstellen sollen. Die physiologischen Versuche sind aus dem notwendigen Material geschickt und entsprechend gewählt, doch in offener Porzellanschale wird man zum Ausziehen des Chlorophylls die Laubblätter wohl nicht erhitzen. Die Abbildungen sind im allgemeinen deutlich und zweckentsprechend; eine Längsspaltung lassen zwar trotz des Hinweises im Text die Chromosomen nicht erkennen, und die Tracheiden der Kiefer sind nicht in der Art der Abbildungen abgerundet. Längsschnitte der Gefäßbündel fehlen, die doch auch von den Schülern hergestellt werden müssen. Die kleine Schrift wird manchem Lehrer recht erwünscht sein, da sie ihm eine geeignete Anleitung für die Schülerübungen bieten kann, wobei er auch nicht dieselbe Reihenfolge in Beobachtungen und Versuchen zu wählen braucht.

Trinkwalter, L., Ausländische Kultur- und Nutzpflanzen, mit besonderer Berücksichtigung ihrer Verbreitung, ihres Anbaues und ihrer wirtschaftlichen Bedeutung. Mit 59 Abbildungen im Text. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. 8°. VI u. 120 S. geh. 1,80 M., geb. 2,40 M. (Schmeils Naturwissenschaftliches Unterrichtswerk.)

Eine stattliche Reihe von dem Titel entsprechenden Pflanzenarten werden im Buche berücksichtigt, erheblich mehr als die Inhaltsübersicht nennt, da in Zusätzen, mit kleinerem Druck, noch so manche aufgeführt werden. Der Text trifft, dem Zweck der Schrift entsprechend, eine sehr geeignete und recht verständige Auswahl. Dem Lehrer der Erdkunde wird das Buch sehr erwünscht sein, und es eignet sich ganz besonders für die Schülerbibliothek. Je nach der kulturellen Richtigkeit werden die Pflanzen mehr oder weniger eingehend behandelt, dem Reis sind 5 Seiten, etwas mehr der Kokospalme gewidmet, der Batate nur 1, knapp

1 der Sojabohne. In welcher Weise die Pflanzen besprochen werden, dafür möge zunächst der Reis (Gruppe der Gräser) als Beispiel genannt werden: Bedeutung, Beschreibung, Heimat und Verbreitung, Kultur, Verwendung, Reis in deutschen Kolonien. Ferner die Kaffeepflanzen (Genußmittel liefernde Pflanzen): Genußmittel bzw. Koffein, Heimat und Verbreitung der Kaffeepflanzen, Aussehen, Kulturbedingungen und Kultur, Fruchtreife und Ernte, Feinde, Geschichtliches und wirtschaftliche Bedeutung. Unter den ersten Kaffeehäusern in Deutschland ist übrigens Wien nicht genannt, wo bald nach der Belagerung durch die Türken ein Pole Kolschitzki das erste Kaffeehaus angelegt haben soll. Die neue Auflage könnte einige botanische Ungenauigkeiten entfernen; so gehört die Tamarinde nicht zu den Schmetterlingsblütlern, die Blüten sind doch nicht in den fleischigen Blütenboden der Sonnenblumen eingesenkt (S. 31), das paßt eher auf die Eselsdistel, unter „Deckblätter" versteht die Botanik ganz andere Blätter als die, die den Maiskolben umhüllen. Auch einige Abbildungen sind doch ziemlich unklar ausgefallen oder sind wenig bezeichnend, so z. B. S. 3 bewässerte Reisfelder, S. 50 Singhalesinnen beim Pflücken der Teeblätter; die Abbildung auf S. 66 muß umgekehrt werden. Das aber tut dem hübschen Buche keinen Abbruch.

Lindau, Gustav. Die Pilze. Eine Einführung in die Kenntnis ihrer Formenreihen. Mit 10 Figurengruppen im Text. Leipzig 1912. G. J. Göschensche Verlagshandlung. 8°. 128 S. geb. 0,80 M. (Sammlung Göschen.)

Der erste der zehn Abschnitte behandelt die Abstammung der Pilze, wobei auf die Analogien zwischen Algen und Pilzen hingewiesen wird. Mit der Morphologie der Zelle und der Zellverbände beschäftigen sich die folgenden Abschnitte, wobei auch die Psychologie (z. B. Biegungs-, Zug- und Druckfestigkeit) gestreift wird. Bei der Morphologie der Fortpflanzungsorgane werden die Hauptformen der Vermehrung dargestellt unter Zuhilfenahme von Abbildungen — andere wie z. B. Schlauchsporen und Basidien folgen später, worauf hätte hingewiesen werden können. Daß durch äußerliche Einflüsse die Bildung von bestimmten Fruktifikationsorganen hervorgerufen werden kann, wird in dem physiologischen Abschnitt und wie, die Sporen ausgestreut und verbreitet werden, unter den biologischen Anpassungserscheinungen erwähnt. Nachdem über die Grundsätze, die für die Einteilung der Pilze maßgebend sind, das Notwendigste mitgeteilt ist, folgt auf S. 37—123 die spezielle Systematik. Die größeren und kleineren Gruppen sind in kurzer Beschreibung charakterisiert. So bietet das Büchlein, für dessen wissenschaftliche Zuverlässigkeit schon der Name des Verfassers bürgt, gewiß manchem eine sehr erwünschte Übersicht über diese vielgestaltige Pflanzengesellschaft.

Lindau, Gustav, Spalt- und Schleimpilze. Eine Einführung in ihre Kenntnis. Mit 11 Abbildungen. Berlin und Leipzig 1912. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. 12°. 116 S. In Leinwand geb. 0,80 M. (Sammlung Göschen.)

Für den wissenschaftlichen Wert dieser Schrift bürgt der Name des als Kryptogamonforscher bekannten Verfassers. Er hat es verstanden, in ein verhältnismäßig kleines Büchlein (Göschenformat) eine große Menge wichtiger Tatsachen unter-

zubringen. Der Inhalt ist in Kapitel gegliedert, von denen auf die Spaltpilze 9 mit einem Anhang (Myxobakterien) kommen, auf die Schleimpilze 3. Mit der Abstammung und der Verwandtschaft befaßt sich das erste Kapitel, das nächste mit der Morphologie der Bakterienzelle, wobei auch der Entdeckung der Bakterien durch Leeuwenhoek 1675 gedacht wird (Fig. 1); die Gestaltung und die chemische Beschaffenheit der Teile des Bakterienkörpers, dem auch nach den letzten Untersuchungen der Kern fehlt, werden beschrieben. Dann folgt: Zellteilung und Fortpflanzung, Verbreitung und Vorkommen, Systematik der Bakterien usw. Der Text wird durch die Abbildungen unterstützt, von denen jede mehrere Figuren zeigt, so z. B. No. 1 sieben, ebenso No. 2. Der gebotene Stoff ist in gemeinverständlicher Weise dargestellt und ist übersichtlich geordnet, so daß die Schrift einem jeden, der sich über diese eigenartige Pflanzengruppe zu unterrichten wünscht, empfohlen werden kann.

Posen. Fritz Pfuhl.†

IV. Kurze Anzeigen.

1. **Schnell,** Die Verwaltung und Beaufsichtigung des städtischen höheren Schulwesens im Großherzogtum Mecklenburg-Schwerin. Dresden u. Leipzig 1913. C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung. 67 S. 2 M.

Das Buch führt die in des Verfassers Werk „Das Unterrichtswesen der Großherzogtümer Mecklenburg- Schwerin und Strelitz" (Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 38, 44, 45. Berlin 1907—1909) gegebenen Darstellung, die bis zu 1800 reicht, bis in die Gegenwart fort. τ.

2. **Bosshart, Jakob,** Von der Beurteilung der Schüler durch die Lehrer. Rede, gehalten an einem Elternabend. Zürich 1913. Verlag: Art. Institut Orell Füssli. 26 S. 0,60 M.

Der Verfasser weist auf die mannigfachen Wege hin, die den Lehrer dazu führen können, seine Schüler möglichst gerecht zu beurteilen. L.

3. **Döll, Matthäus,** Sexual-Pädagogik und Elternhaus. München 1913. Verlag Otto Gmelin. 40 S. 0,60 M.

Der in der Elternvereinigung zu München gehaltene Vortrag begründet 20 Leitsätze, in welchen den Eltern ihre Verpflichtungen der wichtigen Frage der sexuellen Belehrung gegenüber klar gemacht werden. B.

4. **Pernsteiner, Benedikt,** Im Kreislauf. Synonyme Gedanken aus Werken griechischer, römischer und deutscher Dichter und Denker. Kempten und München 1913. Verlag Kösel. 8°. VIII u. 240 S. geh. 2,60 M., geb. 3,20 M.

Dem Vergnügen an Vergleichen verdankt das vorliegende Buch seine Entstehung. Es bringt Stellen aus Werken des deutschen Schrifttums in Parallele mit Gedanken griechischer und römischer Klassiker, deren geistiges Erbe der Grundstock unserer Kultur und Bildung geworden ist. In diesem engeren Rahmen will es nichts irgendwie Vollständiges und Abgeschlossenes bieten. Vom Verfasser ursprünglich aus Liebhaberei angelegt und zur Belebung des Unterrichts verwendet, möchte die Sammlung nun wiederum beiden, Schülern wie Lehrern unserer Gymnasien, dienen. Die eigene Klassikerlektüre wird ihn dann sicher noch manchen neuen Fund zur Ergänzung dieses Werkes machen lassen. Dazu will es anleiten und ermuntern. μ.

5. **Arnold, Robert, F.,** Allgemeine Bücherkunde zur neueren deutschen Literaturgeschichte. Straßburg 1910. Karl J. Trübner. XIX u. 354 S. geh. 8 M.

Es fehlte bisher ein Buch, das den Anfänger mit Zweck, Plan, Umfang, mit Vorzügen und Gebrechen der bibliographischen Hilfsmittel zur neueren Literaturgeschichte vertraut gemacht, ihn zur systematischen Benutzung derselben angeleitet und ihn gelehrt hätte, selbständig die „Literatur" über irgendeine Materie zusammenzustellen, um hierdurch ihm sowie den von ihm benützten Bibliotheken viel fruchtlos aufgewandte Zeit und Mühe zu ersparen. Diese Lücke füllt das vorliegende Buch aus, und zwar nach den zahlreichen Stichproben, die ich im Laufe der Zeit angestellt habe, in ausreichender Weise. Aber weit über diese engere Aufgabe hinaus ist es ein Nachschlagebuch für jeden Gebildeten, besonders für unsere Schulen, und ein Hilfsbuch für Anlage von Bibliotheken. Was fünfzehn Jahre lang mit gründlichem Fleiß gesammelt und erarbeitet ist, wird anderem Fleiß wieder zugute kommen.

6. **Geyer, Albert,** Praktische Wortkunde für Schulen. Im Anschluß an sämtliche Unterrichtsgebiete für die Hand des Lehrers bearbeitet. Leipzig 1913. Dürrsche Buchhandlung. VIII u. 357 S. geh. 4,60 M.

Das Buch dient der Erschließung des Wortinhalts und berücksichtigt Wortableitung, Wortbildung, Wortfamilien, Sinnverwandtes und Bedeutungswandel; auch wird passenden Orts Erklärung von Personennamen geboten. Die Anordnung ist nach den Sachgebieten (Religion, Deutsch bis zu Hauswirtschaft und Nahrungsmittel) getroffen. Ein vorzügliches Register macht den Gebrauch ergiebig.

7. **Bähnisch, A.,** Die deutschen Personennamen. Leipzig 1910. B. G. Teubner. VIII u. 140 S. geb. 1,25 M.

Ein historischer Gang durch die Geschichte der deutschen Familiennamen, unter denen natürlich nur eine Auswahl getroffen werden konnte, die in diese allgemeine Betrachtung sich mühelos einfügen. Das Büchlein ist mit großer Gewissenhaftigkeit zur anregendsten Form ausgestaltet. Mtth.

8. **Mielke, Hellmuth,** Geschichte des deutschen Romans. Dritte verbesserte und vermehrte Auflage (Sammlung Göschen Nr. 229). Berlin u. Leipzig 1913. G. J. Göschenscher Verlag. 151 S. geb. 0,90 M.

Das mit treffendem Urteil geschriebene Buch ist in seiner neuesten Auflage um die neuesten Erscheinungen vermehrt. S.

9. **Abraham a Sancta Clara,** Blütenlese aus seinen Werken nebst einer biographisch-literarischen Einleitung von Dr. Karl Bertsche. Mit Bildnis und Autogramm. Zweite Auflage. 8°. Freiburg 1910. Herdersche Verlagsbuchhandlung. XIV u. 222 S. 2 M.; geb. in Leinwand 2,80 M.

Abraham a Sancta Clara begreifen und verstehen zu lernen ist Zweck vorliegender Blütenlese, deren Herausgeber nach dem Vorwort nur das eine im Auge hat, das Seine dazu beizusteuern, daß dies seltene, einst viel gefeierte, dann aber verkannte und vergessene Redetalent wieder etwas zu Ehren kommt und seine köstlichen Schriften wiederum Gemeingut unseres Volkes werden. In der Einleitung wird Leben und Charakter P. Abrahams geschildert, weiterhin auch seine literarische Stellung und Bedeutung besprochen. In seinem Hauptteil enthält das Buch die erste systematisch (nach den behandelten Materien) geordnete Auswahl schöner und zwar meist wenig bekannter Stellen aus mehreren Werken des bekanntlich äußerst fruchtbaren Schriftstellers, so besonders aus seinem „Huy! und Pfuy! der Welt. Huy, oder Anfrischung zu allen schönen Tugenden. Pfuy, oder Abschreckung von allen schändlichen Lastern. Durch unterschiedliche Konzept, Historien und Fabeln vorgestellt, worinnen der Poet, Prediger und waserlei Standespersonen für ihren Kram etwas finden können." β.

10. **Ebner, Eduard,** Deutsche Dichter auf Reisen. Mit 6 Zeichnungen Goethes, Chamissos und Scheffels. Verlag L. Koch, Nürnberg. VIII u. 252 S. geb. 2,50 M.

Gedichte, Tagebuchblätter, Briefstellen von Goethe herauf bis zu Hesse, Ewers und Dauthendey zeigen in diesem mit Zeichnungen Goethes, Chamissos und Scheffels ausgestatteten Büchlein, wie unsere Dichter reisten, sahen und erlebten. Landschaften von den deutschen Küsten bis zum Großen Ozean, vom Beringsmeer bis zu den palmenbeschatteten Küsten Indiens bringen Dichterworte vor die Augen des Lesers. In einer umfangreichen Einleitung zeigt der Verfasser die poetischen Einflüsse, die jene Reisen auf die Dichter gewannen. τ.

11. **Nationale Jugendvorträge,** veranstaltet von dem Komitee für Nationale Jugendvortragsabende Karlsruhe. Leipzig u. Berlin 1913. B. G. Teubner. 8°. 69 S. Brosch. 1,20 M.

(Vgl. d. Monatschrift XII. Jahrg., S. 36 ff.) Der neue Jahrgang enthält: 1. Die badischen Truppen im russischen Feldzug 1812. 2. Schiller und die deutsche Jugend. 3. Die menschlichen Sinne und ihre Erweiterung durch Instrumente. 4. Der Jugend Anteil an der Erhebung von 1813.

12. **Nippold, Otfried,** Der deutsche Chauvinismus. (Veröffentlichungen des Verbandes für Internationale Verständigung, Heft 9.) Berlin, Stuttgart u. Leipzig 1913. Verlag von W. Kohlhammer. 8°. 132 S. geh. 1 M.

Keine Broschüre über den deutschen Chauvinismus; Verfasser beschränkt sich vielmehr, einfach den aktenmäßigen, dokumentarischen Nachweis von der Wirksamkeit der deutschen Chauvinisten zu geben. Er läßt diesen selbst das Wort in drei Kapiteln: die Presse, Organisationen und Einzelpersonen.

13. **Zehn Bücher fränkischer Geschichte.** Von Bischof Gregorius von Tours. Übersetzt von Wilhelm v. Giesebrecht. 4., vollkommen neubearbeitete Auflage, von Siegmund Hellmann, a. o. Professor an der Universität München. Band 2. Leipzig, Dyk. 5,50, in Leinenband 6 M.

(Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit Bd. 9.) s. diese Monatschrift Jahrg. XII S. 412.

Zwar ist es nur eine Neubearbeitung der alten Übersetzung Giesebrechts, die zuletzt 1878 erschien, aber die Unterschiede sind so zahlreich, daß man fast von einer neuen Ausgabe reden kann. Sie zeigt deutlich die Fortschritte, die die Forschung über Gregor seit 1878 gemacht hat. Stehen geblieben ist fast unverändert Giesebrechts schöne Einleitung, nur in den Anmerkungen hat der Herausgeber einige Zusätze gemacht. Der Text der Übersetzung ist einer gründlichen Revision unterzogen worden. Neben der Ausgabe des Originaltextes von Arndt und Krusch in den Monumenta Germaniae historica wurde vor allem Bonnets treffliches Werk über das Latein Gregors benutzt, das die Ausgabe in den Monumenta vielfach berichtigt. — Ganz besonders aber wurden die Anmerkungen umgearbeitet und vermehrt. Hier ist ein reiches Material zur Erläuterung und Ergänzung von Gregors Darstellung zusammengetragen. μ.

14. **Luckenbach, H.,** Kunst und Geschichte. Große Ausgabe. München und Berlin 1913. R. Oldenbourg.
I. Teil: Altertum. Mit 5 farbigen Tafeln und 316 Abbildungen. Neunte Auflage. geb. 2. M.
II. Teil: Mittelalter und Neuzeit bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts. Mit 6 farbigen Tafeln und 239 Abbildungen. Vierte vermehrte Auflage. geb. 2 M.
III. Teil: Neuzeit vom Ausgang des 18. Jahrhunderts an. Mit 4 farbigen Tafeln und 111 Abbildungen. Zweite vermehrte Auflage. geb. 1,50 M.
Vgl. diese Monatschrift II. Jahrg. S. 293. III. Jahrg. S. 42. VI. Jahrg. S. 696. VII. Jahrg. S. 629. VIII Jahrg. S. 474. XI. Jahrg. S. 688.
Die neuen Auflagen zeigen,daß Herausgeber und Verlag bemüht sind, das Werk auf seiner vornehmen Höhe zu halten *β.*

15. **Sievers, Wilhelm,** Die Cordillerenstaaten. 2 Bändchen. I: Einleitung, Bolivia und Perù. Mit 16 Tafeln und 1 lithographischen Karte. II: Ecuador, Colombia und Venezuela. Mit 16 Tafeln und 1 lithographischen Karte. (Sammlung Göschen Nr. 652/53.) Berlin und Leipzig 1913. G. J. Göschensche Verlagshandlung G. m. b. H. à Band geb. 0,90 M.
Die zwei Bändchen umfassen nur die fünf Republiken Bolivia, Perù, Ecuador, Colombia und Venezuela, da Chile und die Argentina in besonderen Bänden erscheinen sollen. Ein großer Teil der Darstellung beruht auf eigenen Studien des Verfassers. Die genannten fünf Staaten erlangen nach Eröffnung des Panamakanals eine größere politische und wirtschaftliche Bedeutung als bisher und zwar nicht nur für die Vereinigten Staaten von Amerika, sondern auch für uns Deutsche. *τ.*

16. **Vierstellige Tafeln und Gegentafeln** für logarithmisches und trigonometrisches Rechnen in zwei Farben zusammengestellt von Professor Hermann Schubert. Neue Ausgabe von Robert Haußner. (Sammlung Göschen Nr. 81.) Berlin und Leipzig 1913. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung G. m. b. H. geb: 0,90 M.
Die neue Ausgabe unterscheidet sich sehr wesentlich von den früheren drei Auflagen, da eine größere Anzahl neuer Tafeln den alten hinzugefügt und alte Tafeln beträchtlich erweitert wurden. n.

17. **Freiburger Gaudeamus** Taschenliederbuch für die deutsche Jugend, enthaltend 212 unserer schönsten Lieder, zumeist mit Melodie. Zusammengestellt von Dr. Karl Reisert. Zweite Auflage. Freiburg 1913. Herdersche Verlagshandlung. 12°. (XVI, 222 u. 8 leere Seiten für Nachträge.) geb. 1,20 M.
Dr. K. Reisert, der Herausgeber des „Deutschen Kommersbuches" und der „Deutschen Lieder" hat, von berufener Seite dazu aufgefordert, im Anschlusse an seinen in erster Linie für den Unterricht bestimmten „Kleinen Liederschatz für die deutsche Jugend besonders an höheren Lehranstalten" auch ein umfangreicheres Taschenliederbuch, das „Freiburger Gaudeamus", zusammengestellt, das auch den Wünschen der reiferen Jugend mehr Rechnung trägt. Das „Freiburger Gaudeamus" enthält 212 unserer schönsten Vaterlands-, Studenten- und Volkslieder (zumeist mit Melodie), darunter auch eine hübsche Zahl neuerer Lieder, wie sie namentlich durch das „Deutsche Kommersbuch" in den letzten Jahren mit Erfolg eingeführt wurden. *μ.*

V. Vermischtes.

Der **Verband deutscher Schulgeographen** hält seine diesjährige Tagung im Anschluß an die 52. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner vom 29. September bis 3. Oktober in Marburg a. d. Lahn ab. Aus der reichen Tagesordnung seien besonders hervorgehoben die Vorträge von Direktor Prof. Heinrich Fischer, Berlin über „Geographische Bildung und unsere Zeit", Prof. Dr. F. Lampe, Grunewald über „Fragen der Lehrplangestaltung für den erdkundlichen Unterricht an höheren Schulen" und Oberlehrer Dr. R. Fox, Charlottenburg über „Hauptaufgaben der Schulgeographie unter besonderer Berücksichtigung der Anthropogeographie". Im Anschluß an die Tagung finden Exkursionen in die Rhön und das Rheinische Schiefergebirge statt, deren Führung die o. Proff. Dr. L. Mecking,

Kiel und Dr. K. Oestreich, Utrecht übernommen haben. Die eingehende Tagesordnung ist vom Geschäftsführer des Verbandes, Dr. Hermann Haack, Gotha, Friedrichsallee 3, kostenfrei zu beziehen.

Zweiter Missionslehrkursus für Oberlehrer zu Berlin 7.—10. Oktober 1912.

Ermutigt durch den großen Erfolg, den der im Herbste 1911 abgehaltene erste Missionslehrkursus für Oberlehrer gehabt hat, hatten die Vertreter der beteiligten Missionskonferenzen sich entschlossen, einen zweiten Kursus bereits im Jahre 1912 zu veranstalten. Die Vorbereitung und Leitung der ganzen Veranstaltung lag in den bewährten Händen des vorjährigen Kursusvorstandes; die Zahl der Teilnehmer betrug etwa 40 Herren und 3 Damen. Die Vorträge (16, zum Teil mehrstündige), die in der Zeit vom 7.—10. Oktober 1912 stattfanden, wurden an drei Tagen im Berliner Missionshause, einmal im Goßnerschen Missionshause in Friedenau gehalten. Der Kursus wurde eröffnet durch Ansprachen des Missionsdirektors D. Gensichen und des Direktors D. Spiecker, die beide durch ihre Worte unter den Teilnehmern die richtige Stimmung zu entzünden wußten.

Dank der wissenschaftlichen Gediegenheit und Wärme, mit der alle Redner, Theoretiker wie Praktiker der Mission, ihre Vorträge hielten, und dank der liebenswürdigen Bereitwilligkeit, mit der sie in den ausgiebigen Diskussionen auf alle Fragen eingingen und für jede einzelne Antwort den richtigen Ton fanden, erlahmte trotz der durchaus nicht unbeträchtlichen Arbeitsleistung das Interesse keines Teilnehmers. Diese rege Anteilnahme fand auch ihren reichen Lohn, denn bei den zündenden Berichten über und aus der Mission und beim Anschauen aller zu ihrer Förderung getroffenen Einrichtungen mußte ja einem jeden das Herz aufgehen für das gewaltige Werk, von dem die Vortragenden ein anschauliches und erschöpfendes Bild zu geben wußten. Den Weg, wie die Fülle der Anregungen für den Unterricht nutzbringend verwendet werden könne, zeigte Oberlehrer Lic. Moldaenke auf, der im besonderen die Stellung der Mission im Religionsunterrichte der Oberstufe behandelte, und dessen Ausführungen für die Fachgenossen von höchstem Interesse waren. Durch eine Ausstellung von Büchern und Schriften aus und über die Mission und ihre Stellung in der Schule war einem jeden die Möglichkeit geboten, sich erweiterte Missionskenntnis und neue Anregung auf diesem Gebiete zu verschaffen. Hoffentlich ist auch dieser zweite Missionslehrkursus von derselben segensreichen Wirkung wie der vorjährige erste, der bekanntlich auf die Fachpresse und die Religionslehrertagungen verschiedener Provinzen sehr befruchtend gewirkt hat.

Schweidnitz. Kurt Dittrich.

I. Abhandlungen.

Über Schülercharakteristiken.

Ich bin von neuem auf das Thema der Schülercharakteristiken, die man auch Individualitäts- oder Schülerbilder nennt, geführt worden durch die Lektüre der neuesten Auflage der Praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten von A. Matthias, der die Pflege solcher Charakteristiken warm empfiehlt, dann durch die Lektüre der zweiten Auflage der Individualitäts- oder Schülerbilder von E. Brinkmann (Bad Sachsa 1908, Hermann Haacke) und durch das kürzlich in deutscher Übersetzung erschienene Buch des Petersburger Professors A. Lasurski „Über das Studium der Individualität" (Leipzig 1912, Otto Nemnich), das dafür reichen Stoff und auf wissenschaftlich-psychologischer Grundlage ruhende Erwägungen und Ausführungen enthält. Schon vor langer Zeit hat man wohl solche Charakteristiken, kürzer oder eingehender, entworfen, und der Einsendung der Meldungen zur Reifeprüfung wurden derartige, bündig und oft sehr treffend, zur Kenntnis für die vorgesetzte Behörde beigefügt. Neuerdings sind sie magerer geworden oder ganz weggefallen, da bei der wachsenden Zahl der Abiturienten das sorgsame Entwerfen, Prüfen und Feststellen von Charakteristiken den Direktoren und Lehrern zu viel Zeit raubte und bei der vorgesetzten Behörde bei der so sehr umfangreichen Einlieferung von Meldungen sich die Zeit nicht mehr fand, um sich mit liebevollem Interesse in solche Schülerbilder zu versenken. Matthias führt aus früherer Zeit eine Reihe von Schulen an, wo solche Charakteristiken üblich waren, und die Grundsätze hervorragender Persönlichkeiten für die Anlage derselben. So gab es im früheren Königreich Hannover Führungslisten, die von Klasse zu Klasse weiter wanderten und in die die Eltern auf Wunsch Einsicht nehmen konnten. Daraus gewann man dann für das Reifezeugnis knappe Charakteristiken, besonders auch nach der ethischen Seite. Auch jetzt werden ja noch zuweilen für die Klassenkonferenzen und in denselben Charakteristiken entworfen; und werden diese, auf sorgfältige Beobachtungen gestützt und unter Heranziehung früherer Erfahrung, mit Liebe, Wahrheit und Klarheit zusammengestellt und weiterhin ergänzt, so werden sie, nach dem verschiedene Lehrer die Schüler nacheinander im Unterricht geführt und sowohl innerhalb wie außerhalb desselben beobachtet haben, mit der Zeit als objektive und auch für die Eltern sehr wertvolle Beurteilungen gelten können. Freilich dürfen dann auch zu diesem Zweck die Schüler nicht jedes Jahr aus einer Hand in die andere wandern und nicht eine größere Anzahl von Lehrern in einer Klasse zusammengehäuft werden, sondern (wie

ich es vor kurzem auch im Pädagogischen Archiv 1913, S. 183 ff. im Hinblick auf „Konzentration und harmonische Bildung" ausgeführt habe) das Klassensystem mehr berücksichtigt werden und besonders der Ordinarius im allgemeinen erst nach drei Jahren wechseln. Mein früherer Direktor und Amtsvorgänger am hiesigen Kgl. Friedrichs-Gymnasium, Dr. Gideon Vogt, hielt darauf, in den vierteljährlichen Klassenkonferenzeu, die stets für jede Klasse etwa zwei Stunden in Anspruch nahmen, nachdem jeder Lehrer sich im allgemeinen über die Klasse ausgesprochen hatte, bei der Besprechung jedes einzelnen Schülers und Feststellung der Zensuren in Fleiß, Aufmerksamkeit und Betragen eine Charakteristik zu vervollständigen, die in einen dafür bestimmten Raum der vom Ordinarius am Anfang des Schuljahres aufgestellten, das Nationale der Schüler enthaltenden Schülertabelle eingetragen wurde. Ich habe während meiner Amtszeit als Direktor, bis ich durch körperliches Leiden in den letzten Jahren zu einer Abkürzung genötigt war, dieses Verfahren in voller Ausdehnung fortgesetzt und, die von Sexta bis Prima eingetragenen Bemerkungen zusammenfassend, schöne, treffende, oft recht plastische, zuweilen auch mit recht drastischen Bemerkungen durchzogene Charakteristiken erhalten, aus denen ich auch den Eltern für sie interessante und wertvolle Mitteilungen machen konnte.

Ich möchte nun in Folgendem etwas näher auf eine planvolle und rationelle Anlage solcher Schülercharakteristiken eingehen zur Anleitung für Kandidaten und junge Lehrer, um ihr Verständnis für individuelle Eigenart auszubilden, ihren psychologischen Blick zu schärfen, ihren pädagogischen Beobachtungsgeist zu üben und sie so zu guten Pädagogen und tüchtigen Erziehern ihrer Schüler nach der körperlichen, geistigen und sittlichen Seite machen zu helfen. W. M ü n c h spricht darüber in seinen „Neuen pädagogischen Beiträgen" (Berlin 1893), S. 127: „Das Beobachtungsvermögen für Persönliches muß sich schärfen. Und es schärft sich alsbald, wenn man eben anfängt zu beobachten. Gar nicht schwer ist es, jüngeren Lehrern mit dem Eröffnen der Aufgabe auch gewissermaßen die Augen selbst zu öffnen. Und sie gewinnen damit eine neue Quelle der Befriedigung innerhalb ihres Amtes. Es sollten Charakteristiken versucht werden, nicht für die Zeugnisse, wie ehedem, aber zur Übung, zur Vergleichung, zum Austausch. T y p e n würden hervorgehen. T y p i s c h e V o r g ä n g e wären zu beobachten und festzustellen, um andere, ähnliche leichter richtig zu beurteilen." Es kann den Kandidaten, wie einst von Direktor Fr. G e d i k e am Friedrichswerderschen Gymnasium zu Berlin, übertragen werden, einzelne Schüler nach ihrem Charakter, Betragen, Fleiß sowohl in als außer den Lehrstunden zu beobachten und ihre Beobachtungen aufzuzeichnen, „um sich auch in der moralischen pädagogischen Behandlung einzelner Subjekte praktisch zu üben". Doch wird man, um die Ausbildung des Erziehers allseitig zu fördern, nicht nur Schüler wählen, die auffallende Mängel zeigen, sondern auch gute und mittlere. Dann wird man sich auch mit den Eltern, mit den anderen Lehrern der Klasse, besonders dem Ordinarius, und dem Direktor über seine Beobachtungen besprechen und mit ihnen beratschlagen über die ferner zu ergreifenden Maßregeln, und die jungen Lehrer werden erkennen, welches Verdienst sie sich durch solche Tätigkeit um die einzelnen Schüler, um die Eltern und zugleich um die ganze Schule und deren Ehre und Ansehen beim Publikum erwerben.

So werden auch, wie früher unter Stoy, jetzt noch unter Rein am Universitätsseminar in Jena „Individualitätsbilder" aufgestellt in der Weise, daß jedem Praktikanten zur ganz besonderen Beobachtung ein oder einige Knaben zugewiesen werden, mit deren Eltern er sich in Verbindung zu setzen hat, um einerseits die häuslichen Verhältnisse, in denen sie aufwachsen, näher kennen zu lernen, und anderseits sich über ihr Verhalten außerhalb der Schule zu unterrichten. Die nach Ablauf eines Halbjahrs gesammelten Beobachtungen werden dem Klassenlehrer übergeben, der sie aufbewahrt, bis genügender Stoff vorliegt, aus dem ein Schülerbild zusammengestellt werden kann. Ein aus solchen einzelnen Beobachtungen entstandenes Schülerbild ist im zweiten Heft des „Jenaer Seminarbuchs" abgedruckt. Es umfaßt über zehn Druckseiten, deren Inhalt am Schluß in eine kurze Charakteristik zusammengefaßt ist. Diese lautet: „N. N. ist ein mit guten Anlagen ausgestatteter, aber nur schwaches Interesse besitzender Knabe. Sein Äußeres erscheint vernachlässigt, sein ganzes Auftreten erinnert an den Phlegmatiker. Eine hervorragende, die Annäherung an das Erziehungsziel und auch die Entstehung eines dem Unterrichtsziel entsprechenden Zustandes in hohem Maße hindernde Eigenschaft ist die auffällige Störrigkeit des Knaben, die ihre Erklärung findet: 1. in einem falschen und zwar zu hohen Selbstgefühl und 2. in der mangelnden Autorität des Vaters. Wir müssen ihn lieb gewinnen wegen seines ehrlichen, wahrheitsliebenden Wesens und seiner Sparsamkeit." Schön schildert den Reiz und den Wert der Erforschung und Aufstellung solcher Individualitätsbilder Pestalozzi in den nachfolgenden Worten, mit denen Brinkmann seine Abhandlung schließt: „Das Vermögen, die Individualität im Kinde, seine Selbständigkeit als Individuum zu schauen, zu erkennen, wie sich die Humanität in unendlichen Gestalten ausgebiert und auf unzählige Weisen in jedem einzelnen Dasein eigentümlich wird, und wie doch wieder die eine Menschheit in allen erscheint, ein jeder ein Spiegel des Ganzen ist und dieses, als das Eine, Unwandelbare und Ewige, mehr oder minder sichtbar, in weiterem oder engerem Umfange, mit größerer oder geringerer Herrlichkeit offenbart: dieses zu erkennen ist die Wonne des Methodikers, d. h. des Erziehers, der seine Aufgabe und sein Verhältnis zur Menschheit erkennt, ist sein Wert, seine Kraft, sein Lohn, der unerschöpfliche Quell seiner Liebe und der begeisternde Trieb seiner Tätigkeit."

Ich gebe im Folgenden etwas eingehender den Plan und Stoff für ein systematisches Sammeln des Materials und das Entwerfen von Schülercharakteristiken zur ersten Übung in solchen.

1. Zunächst gilt es, die ganze Klasse nach ihrem Alter, Stand und Wesen zu beobachten und zu verstehen. Man muß mit psychologischer Kenntnis und psychologischem Interesse sozusagen die Individualität dieses Alters und der betreffenden Klasse studieren, sich in sie versenken und mit den Kindern fühlen und denken lernen. Man muß mit richtigem Verständnis für dieses Alter im allgemeinen die Stärke der ihm natürlichen Regungen und Neigungen und die Stärke seiner Kraft im Verhältnis zu diesen Regungen erforschen. Als geeignete und wertvolle Objekte für die Beobachtung zur Schülercharakterisierung erscheinen nach Lasurski gerade Kinder im Alter von 10 bis 15 Jahren, in dem die Grundzüge der Persönlichkeit schon genügend hervortreten, eine endgültige Form aber noch nicht angenommen haben.

2. Dann werden die Personalien des einzelnen Knaben und seine besondere Stellung und Lage notiert: der frühere Schulbesuch; ob er das Normalalter für die Klasse hat oder verhältnismäßig zu jung oder zu alt für dieselbe ist, das Religionsbekenntnis, der Stand und Beruf des Vaters, der Familienbestand, der Gesundheitszustand der Familie und des Kindes in früheren Jahren, die Familien- und Vermögensverhältnisse oder die materielle Lage, der Bildungsstand der Eltern, das Behagen in der Familie, die Erziehung und Heranbildung im Hause („Kinderstube"), Aufsicht über die Kinder, Interesse der Eltern an der Schule, Autorität des Vaters, ob strenge oder laxe Zucht, überhaupt die objektiven, äußeren, die Entwicklung und Erziehung des Knaben beeinflussenden, bestimmenden und formenden häuslichen Verhältnisse. Dazu ist natürlich nötig ein wiederholter Verkehr des Lehrers mit den Eltern des Schülers.

3. Nun beobachten wir die körperliche Beschaffenheit und leibliche Disposition sowie die gegenwärtigen gesundheitlichen Verhältnisse des Knaben: ob groß oder klein von Wuchs, ob gesund (vielleicht „zu gesund", fühlt sich zu wohl, daher große Sorglosigkeit und Lebensfreude, auch wohl Neigung zu Kinderstreichen), kräftig (mit gut entwickelten Muskeln) oder zart, schwächlich (blutarm), kränklich, mit gewissen Fehlern und Mängeln behaftet (stottert, ist schwerhörig oder kurzsichtig). Sodann die Körperhaltung und den Gang: ob stramm, gerade oder nachlässig und schlapp, ob elastisch, flink, beweglich oder unbeholfen, langsam und schwerfällig, besonders auch bei körperlichen Übungen. Ferner die Gesichtsfarbe und den Gesichtsausdruck: ob offener, heiterer Blick oder ernst, trübe, schwermütig. Endlich die körperlich bedingte Dauer geistiger Leistungsfähigkeit: wann tritt Müdigkeit, Schlaffheit, Kopfweh u. dgl. ein?

4. Die körperliche Pflege, besonders auch in bezug auf Kleidung: ob reinlich, schmuck im Äußern oder unreinlich und vernachlässigt. Das äußere Auftreten: ob eitel, stolz, selbstbewußt und überhebend (von zu hohem Selbstgefühl), keck, trotzig (von zu stark entwickelter Willensenergie) oder bescheiden, zurückhaltend, schüchtern und unselbständig (ein Mangel an Selbstvertrauen, dessen Ursachen zu erforschen sind). Damit zusammenhängend

5. Die sittlichen Anlagen, Regungen und Neigungen, die individuellen Tugenden und Fehler des Knaben, besonders in der Gesinnung und dem Verhalten gegen andere, Eltern, Lehrer, Mitschüler und Kameraden sowie Fremde: ob wahrheitsliebend oder lügenhaft, ehrlich oder heimtückisch, gefällig, ehrerbietig, höflich, freigebig, verschwenderisch oder sparsam und geizig; ob in seiner Gemütsart speziell gegen Eltern und Lehrer liebevoll, anhänglich, mitteilsam und offen oder verschlossen, empfänglich und dankbar für Freuden und Wohltaten aller Art oder ablehnend und undankbar; ob gehorsam, lenksam, bildsam oder störrig, eigensinnig, frech und unverschämt; ob guten, reinen, frommen Herzens, gefühlvoll und mitleidig oder lieblos, neidisch, mißgünstig, gefühllos und roh. Wie zeigt er sich im Spiel: kindlich, beharrlich oder wechselnd? Welche Spiele bevorzugt er? Wie zeigt er sich speziell im Umgang mit Freunden und Mitschülern außer der Schule? Als friedlich, verträglich, nachgiebig oder als Egoisten, zänkisch, rachsüchtig? Spielt er eine Rolle unter den Kameraden und worauf stützt sich diese:

auf hervorragenden Fleiß und Leistungen, Geist, Mut, List, festen Willen und freudiges Unterordnen seiner Interessen? All dergleichen beobachtet man am besten in den Pausen auf dem Schulhof, bei Schulfesten im Freien, Klassenausflügen und Reisen.

6. Eigentümlichkeiten des Temperaments: lebhaft, schwatzhaft oder still, aufbrausend oder phlegmatisch usw. (vgl. Matthias a. a. O., S. 257 ff.), Stimmung: fröhlich, zufrieden, beständig oder wechselnd und launenhaft. Empfindlichkeit, Ehrgefühl oder Ehrgeiz, Reizbarkeit für Affekte, Neigung zum Erschrecken, zu Furcht, Zorn, Lachen und Weinen; heftig in seinen Begierden, sinnlich erregbar; ein Schwärmer. Richtung der Gefühle auf seine oder fremde Interessen, intellektuelle und ästhetische Gefühle und Neigungen, moralisches und religiöses Gefühl. Einfluß der Gefühle auf die Denk- und Willensprozesse.

7. Geistige Fähigkeit, Regsamkeit und geistige Entwicklung, natürliche Anlagen und Begabung, allgemein oder für welche Fächer. Leistungen in den einzelnen Unterrichtsfächern. Gedankenvorrat und Vorstellungsmassen. Entwicklungsgrad des Denkprozesses, Fähigkeit zu logischem Denken, Abstraktionsvermögen, Subjektivität oder Objektivität der Urteile, Fassungskraft und Schnelligkeit der Auffassung, Beobachtungsvermögen, Genauigkeit und Vollständigkeit der Wahrnehmung (mehr die Details oder Totalbilder), musikalisches Gehör; Genauigkeit und Vollständigkeit des Gedächtnisses, Dauer und verschiedene Arten desselben, klarer Verstand, tätiges Selbstdenken, oberflächlich oder tiefgehend. Entwicklung der Sprache: fließend, reicher Wortschatz, schreibt rasch und gewandt, schlicht und kunstlos oder in „blühendem" Stil. Einbildungskraft (oft so lebhaft, daß sie Ursache zur Lüge wird), schöpferische Phantasie, ideal veranlagt und begeistert für das Schöne. Sonstige Talente, die sich zum Teil schon beim Spiel zeigen. Technische Fertigkeiten.

8. Aufmerksamkeit, besonders im Unterricht, Stabilität und Umfang derselben; oder unaufmerksam, träge, träumerisch, flatterhaft und zerstreut. Freudige Teilnahme oder Langeweile. Fleiß, Eifer, Gewissenhaftigkeit, Pflichtgefühl, Beharrlichkeit, Wißbegierde. Konzentration oder Zersplitterung; leichtsinnig und flüchtig. Belesen; treibt Privatstudien, aber nicht planvoll. Besondere Neigungen und Triebfedern derselben. Der Ausfall der Arbeiten von Stimmungen abhängig. Sonstige Interessen; Vielseitigkeit des Interesses. Ordnungsliebe, Reinlichkeit, Pünktlichkeit im Schulbesuch, Sorgfalt in den Arbeiten, Halten der Bücher und Hefte; Handschrift.

9. Fähigkeit oder Unfähigkeit zu dauernder Willensanstrengung; Energie des Charakters; zielbewußtes (auch wissenschaftliches) Streben, Stabilität der Entschlüsse; leitende Ideen und Überzeugungen; Planmäßigkeit der Handlungen. Gedanken an die Zukunft; Lieblingsgedanken für zukünftigen Beruf; Zweck, für den er vielleicht bestimmt ist; danach besondere Behandlung und charakteristische Beurteilung. Wert des Urteils der Lehrer auch für die Eltern bei der Wahl des Berufs.

10. Vorschläge von Mitteln und Maßnahmen zur Abhilfe von Fehlern und Mängeln, besonders Schwächen und Fehlern des werdenden Charakters, die in der kindlichen Unbefangenheit besonders unverhüllt hervortreten, und Erforschung

der Gründe derselben. Bekämpfen aufkeimender geistiger und körperlicher Fehler. Dabei ist die Natur, Grundanlage und das Temperament besonders zu beachten, um, von da ausgehend, eine naturgemäße Aenderung und Besserung anzubahnen (vgl. Lasurski a. a. O., S. 147 f.).

So umfangreich, so vielseitig und vielgestaltig muß die Beobachtung sein, wenn man wirklich gründlich die Individualitäten studieren, Individualitätsbilder entwerfen und nach der Individualität die Schüler behandeln lernen will. Ich habe absichtlich eine reiche Anzahl von Anlagen, Neigungen und Arten der Äußerung aufgeführt, auch Synonyma zusammengestellt, die doch immer im einzelnen eine gewisse Modifikation enthalten, und es ist für den jungen Lehrer immerhin lehrreich, zuweilen einmal das ganze Verzeichnis durchzulesen, um immer vollständiger zu lernen, was man alles zu beachten und auf was man alles seine Beobachtung zu richten hat. Er wird dann auch noch neue Eigenschaften hinzuzufügen lernen, denn erschöpfend ist mein Verzeichnis keineswegs. Auch habe ich in keiner Weise eine streng logische Ordnung und Klassifizierung erstrebt, die keinen besonderen Wert hätte, manche Eigenschaften und Äußerungen hätten auch unter eine andere der aufgeführten Nummern gebracht werden können und manche kehrt unter einem anderen Gesichtspunkt unter anderer Nummer wieder.

Von besonderem Wert aber ist es, immer neben der subjektiven, „endogenen" Seite der Persönlichkeit, welche die Gesamtheit der Grundeigenschaften, der bei dem gegebenen Subjekt am intensivsten entwickelten psychischen Neigungen und der typischsten Äußerungen der gegebenen Hauptneigungen darstellt (wofür Lasurski S. 54 ff. ein eingehendes und lehrreiches Programm aufstellt) die objektiven oder „exogenen" Äußerungen sorgfältig zu beachten, deren Inhalt durch das Verhältnis der Persönlichkeit zu äußeren Objekten, zur Umgebung, durch äußere Umstände und die Entwicklung des Menschen formende Einflüsse bestimmt wird, so das Verhältnis zu den ihn umgebenden Sachen, zur Natur und Tieren, den Menschen, zum anderen Geschlecht, zu sozialen Gruppen, Familie, Staat, den äußeren Lebensnormen, der Sittlichkeit, der allgemeinen Weltanschauung, Religion, Wissenschaft, Kunst usw. (wofür ein ausführliches Programm bei Lasurski S. 157 ff.). Jedenfalls ist es von Bedeutung, zunächst die dominierenden Neigungen und Fähigkeiten des einzelnen und ihre Verbindung miteinander zu erforschen sowie die komplizierten Äußerungen derselben, kurz die „psychische Konstruktion" bloßzulegen, dann die äußeren Umstände, die begünstigend, verändernd oder hemmend eingewirkt haben und einwirken, aufzuzeigen und ihren Einfluß zu verstehen.

Zuerst werden wir die Methode der systematischen objektiven, äußeren Beobachtung in Anwendung bringen mit der Anlage und Führung eines Journals, dessen Aufzeichnungen man mindestens vier Wochen fortsetzen wird. Es sind vorerst nur die Tatsachen und konkreten Äußerungen zu verzeichnen, selbst anscheinende oder wirkliche Widersprüche, mit den begleitenden äußeren Umständen. Dazu kommen dann ergänzende Mitteilungen anderer aus dieser Zeit sowie frühere Erfahrungen, teils eigene, teils fremde, ebenfalls in voller Objektivität der Tatsachen. Als eine wesentliche Ergänzung kann endlich noch das „natürliche Experiment" an-

gewandt werden, in dem der Schüler in bestimmte Beobachtungsbedingungen gestellt wird, ohne daß er etwas von dem Experiment ahnt, so daß Befangenheit und Absichtlichkeit wegfallen und doch die Möglichkeit vorhanden ist, psychische Prozesse nach Belieben hervorzurufen und die Versuchsperson zu klarer und vollständiger Erkenntnis gewisser Seiten immer in dieselben und im voraus bekannten Bedingungen zu bringen. Nach all dem erfolgt dann auf Grundlage eines bestimmten Programms eine Zusammenstellung der Charakteristik zu einem möglichst „lebenswahren konkreten Porträt der Persönlichkeit" in einer kleinen pädagogischen Abhandlung, woraus danach ein kurzes Resümee gezogen wird. Ein solches haben wir nach einer über sieben Seiten umfassenden Charakteristik bei Lasurski S. 95, das ich freilich lieber in vollständigen Sätzen gegeben sähe: „Bei ziemlich schwächlicher physischer Gesundheit ein scharfes Vorherrschen des intellektuellen Lebens und der intellektuellen Interessen. Reich entwickelte Phantasie, schöpferische Begabung. Im Verhältnis zu seinem Alter gut entwickeltes Denken. Geistige Leistungsfähigkeit. Mittelmäßige Entwicklung des sittlichen und der sozialen Gefühle. Ziemlich schwacher Wille, Mangel an Umsicht. Mehr Theoretiker als Praktiker." So gewinnt man auch, wie schon oben gesagt, lebendige, sich scharf voneinander abhebende T y p e n und kann weiter die Beobachtung machen, wie der Kern der Persönlichkeit, die Gesamtheit der Hauptneigungen nach Jahren im ganzen unverändert geblieben ist, die objektive (exopsychische) Seite aber sich bedeutend erweitert und bereichert hat (vielleicht auf dem Gebiete der höheren, intellektuellen, ästhetischen, soziellen u. a. Gefühle), also eine Entwicklung stattgefunden hat in der von den Hauptzügen des Charakters von vornherein vorgezeichneten Richtung.

Solche Studien mögen die Kandidaten also bei ihrem Eintritt ins Lehramt nicht versäumen zur Übung, zur Schärfung ihrer Beobachtung und zur Vertiefung psychologischer Kenntnis und Erkenntnis, die so viel Interessantes und Belehrendes bietet. Dann wird sich mit der Zeit, auch ohne daß man eine ausgedehnte und komplizierte Methode befolgt, eben durch die Übung die Möglichkeit und Fähigkeit einer klaren und treffenden Charakteristik herausbilden. Und der praktische Segen wird nicht ausbleiben: die jungen Lehrer werden gar bald den hohen Wert solcher Schülerbilder erkennen, werden lernen nun auch im Unterricht richtig zu individualisieren, die einzelnen Schüler nach ihrer Eigenart, besonders auch in sittlicher Hinsicht richtig zu beurteilen und zu behandeln und an ihrem Teile sie heranziehen zu helfen nicht nur zu tüchtigen wissenschaftlichen Leistungen, sondern emporzubilden zu echten Persönlichkeiten und sittlich-religiösen Charakteren.

Cassel. Fr. H e u ß n e r.

Lateinischer Anfangsunterricht im Anschluß an Cäsar auf dem Reform-Realgymnasium in Halle a. S.

Als im Sommer vorigen Jahres vom Provinzial-Schulkollegium die Erlaubnis gegeben wurde, den lateinischen Anfangsunterricht im Anschluß an Cäsar zu geben,

war dies bis dahin nach dem Übungsbuche Wulff-Schmedes gegeben mit der Ergänzung, daß die Beispiele zur Deklination wie zur Konjugation aus den ersten Kapiteln des Gallischen Krieges genommen waren. In diesem Jahre fand die Vorbereitung sofort auf folgender Grundlage statt:

Die Formenlehre wurde auf Grund der historischen Entwicklung gegeben, die Einteilung der Grammatiken in fünf Deklinationen und vier Konjugationen ist unwissenschaftlich und stört den Aneignungsprozeß. Ich kam bei den Substantiven wie bei Verben auf den Stamm zurück und unterschied daher nur vokalische und konsonantische Deklination und Konjugation. Die Bildungssuffixe mußten gelernt werden. In den Grammatiken wird viel durcheinander geworfen und auseinandergerissen, was zusammengehört. Begonnen wurde mit dem Ablativ, dessen Bildung dem Schüler keine Schwierigkeiten bereitet, weil er eben mit dem reinen Stamm auf a, e, i, o, u oder ĕ (Konsonant) endigt. I-Stämme also selbständig. Auf den Ausfall des d wurde hingewiesen. Ebensowenig Schwierigkeiten bereitete der Accusativ durch die Bildung mit m. Der Genitiv wird durch i und s gebildet, der Dativ durch i. Ebenso im Plural der Genitiv auf um bei den A-Stämmen Asum = Arum, ebenso bei den O- und E-Stämmen. Dativ und Ablativ durch is und bus.

Auf den Austausch zwischen der konsonantischen Deklination und der Deklination der I-Stämme wurde besonders hingewiesen, z. B. der Ablativ der konsonantischen Adjektiva. Ebenso ist bei dieser Ableitung das im Accusativ singularis (sitim, turrim etc.) wie das ium im Genitiv Pluralis, ja sogar das is im Accusativ pluralis, für den Schüler leicht verständlich, haben doch gerade sehr gute Handschriften is im Accusativ pluralis.*)

Die Mischung bei der Bildung im Genitiv singularis brachte jene Regel unus solus usw. Ebenso geschah die Aneignung der Konjugation. Die Personalendungen bereiten keine Schwierigkeiten. Das Französische hat vorbereitet. Die Tempusendungen bam und bo wurden zusammen mit den Formen von esse erklärt, Abgeleitet von jenem indogermanischen Verbum bheu, so daß videbam heißt: Ich war beim Sehen. Natürlich wurde auch hier die Zählung der Konjugationen von 1—4 nicht genommen, sondern wieder die Trennung in vokalische und konsonantische, die o-, e- und i-Konjugation macht zunächst keinen Unterschied. Ist doch auch die Futurbildung auf bo erst ziemlich spät durchgedrungen und klassisch noch bei dem Verbum ire gebräuchlich. Natürlich wurden bei der Einübung zunächst a- und e- Konjugationen bevorzugt und die i-Konjugationen soweit mit eingeübt, als sie nach denselben Bildungsregeln der anderen gebildet ist.

Auf den Zusammenhang des Konjunktivs mit dem Futurum wurde ebenfalls der Bedeutung halber hingewiesen. Ich legte also von vornherein Wert auf die Entwicklung der Formen und so wurde es nicht schwer, in einigen Wochen die nötigen Formen der regelmäßigen Konjugation und Deklination soweit zu üben, daß sie erkannt wurden. Damit ging ich an das erste Kapitel Caesars. In den beiden ersten Paragraphen kommen das Relativ und Demonstrativpronomen hinzu. Ihre

*) So ist es durchaus unnötig und nicht zu billigen, daß z. B. bei Sallust die Accusative auf is beseitigt werden.

Formen sind auf jener Grundlage dem Schüler bekannt und werden eingeprägt. Nach ihrer Einübung wurden mündliche und schriftliche Übungen daran geknüpft und dann die Sätze auswendig gelernt. So wuchs der Formenschatz.

Das erste Kapitel wurde ganz auswendig gelernt, schon um das Ohr an die neuen Laute zu gewöhnen, wenigstens bis Paragraph 4. Der letzte Teil wurde zunächst weggelassen, weil schon Deponentien vorkommen. Später bei einer Wiederholung wurde er nachgeholt.

Das zweite Kapitel bringt den Finalsatz mit ut und damit die Konjunktive. Jedes neue Substantiv wurde dekliniert, Verbum konjugiert. Außerdem den Ablativ auf die Frage Wann in M. Messalla M. Pisone cos. traten andere Schwierigkeiten bis 3.7. nicht auf, so daß Zeit und Gelegenheit zum Üben reichlich vorhanden war, schriftlich und mündlich aus dem Lateinischen ins Deutsche und umgekehrt. Ich begann in der einfachsten Weise lateinische Fragen zu stellen, um dann auch in der Unterredung dem mündlichen Gebrauch der Sprache immer mehr Raum zu geben.*)

Der letzte Satz des 3. Kapitels bringt den Acc. c. Inf., der als Objekt erklärt auch im Deutschen seine Parallele hat. Es wurde immer auf die Verschmelzung der Formen und der Ausdrucksweise der Sprachen hingewiesen, wodurch erreicht wurde, daß ein Wort nicht als die eine Übersetzung angesehen wurde, sondern als eine mögliche, und daß das Wort und die Form begriffen wurde. So wuchsen bei immerwährender Wiederholung die Kenntnisse in Form und Syntax. Gelesen wurden im ersten halben Jahre Kapitel 1—13, Oktober—Dezember 14—29 (26—29 kursorisch), Januar bis Anfang März 30—54.

Die letzten Wochen wurden zu einer Übersicht des Inhalts und zur grammatischen Wiederholung verwandt. Von den deutschen Stücken des Übungsbuches wurden die Stücke 1—62 übersetzt, meist als Hausarbeit.

Die Summe der Formlehre war: Deklination, soweit sie vorkam, auch die unregelmäßige, die Konjugationen, auch die Deponentien, velle, nolle, ire, ferre, posse. Dazu eine große Anzahl unregelmäßiger Verben z. B. von der III. Conj. 200 und sämtliche Deponentien.

Das ist äußerlich das Bild des ersten Jahres. Wichtig war die Frage, ob es möglich war, in so kurzer Zeit den notwendigen Formen- und Wortschatz während und mit der Lektüre anzueignen. Ich muß die Frage bejahen, allerdings nur auf Grund der historischen Entwicklung. Die Sprachwissenschaft beschleunigte das Tempo des Vorbereitungsprozesses, förderte das Interesse und diente als Stütze der Apperzeption, mehr als ich erwartet hatte, und besonders diesen Punkt möchte ich hervorheben, weil ich jetzt im Begriff bin, auf Grund der Erfahrungen des vorigen Jahres den Versuch mit einem anderen Jahrgang zu wiederholen. Und wenn ich auch in diesem Jahre manches anders gemacht habe, muß ich jetzt nach dem ersten Vierteljahr sagen, daß die Aneignung der Formen vereinfacht werden kann, und ich glaube, daß sogar auf dem Gymnasium in den ersten drei Jahren zuviel Zeit verbraucht wird. Und dabei darf man nicht vergessen, daß doch auch

*) Auf die Frage, wieviel Gewinn der lateinische Anfangsunterricht aus dem mündlichen Gebrauch ziehen kann, hoffe ich an dieser Stelle einmal näher eingehen zu können.

schon bei der Arbeit des Tertianers das eine herauskommt: daß er auch hier schon von dem Leben der Alten etwas spürt.

Die Lektüre brachte neue Formen. Erkanntes wurde wieder erkannt. Alles Neue wurde eingeprägt. Der Wortschatz wuchs schnell und auch die Fähigkeit, mit dem Namen die Bedeutung des Wortes zu erkennen in der Weise von Wulff-Schmedes Wortkunde zu Caesar. Ich nahm keine Rücksicht auf die Abnahme des Gedächtnisses und Schwäche des heutigen Schülergeschlechts, wie die Speziallexika oder Schülerpräparationen. Jenes Wörterbuch wurde den Schülern im ersten Jahre nicht in die Hand gegeben.

Die „Kunst des Übersetzens" von P. Cauer bes. p. 18—32 ist für mich Gesetz. Dazu kam der Inhalt. Der Lernstoff war zugleich Lesestoff und umgekehrt. Die sprachliche Form war, wenn auch zunächst das Wichtigste, doch keineswegs der einzige Gegenstand meiner Bemühungen.

Da, wo Caesar handelnd eintritt (I 4), gab ich eine genaue Darstellung der Verhältnisse in Rom, so daß Caesars Stellung inmitten der Parteien begriffen wurde, bis zu dem Augenblick, wo er in Gallien eingreift, in der Weise, wie es Sihler in seinem Buche über Caesar tut, das mir leider zu spät in die Hände kam. Der philo. logische Unterricht wurde geographisch, wirtschaftlich, politisch ausgemünzt. Zum Helvetier Krieg wurde z. B. Cic. ad. Att. I 19. 2. herangezogen, um zu zeigen, wie berechnend Caesar schreibt, die falsche geographische Vorstellung von der Lage Aquitaniens usw. Dadurch wurde das Interesse bedeutend gesteigert. In politischer Beziehung müssen besonders die Reden in Cap. 13, 14 und 18 hervorgehoben werden. Die schönsten Stellen wurden auswendig gelernt. Grammatisch bringen sie manches Neue. Neben dem Acc. c. Inf. Konjunktiv Praesens und Imperfectum mit ne in Wunsch- und Befehlssätzen, und diese sonst schwierigen Formen wurden durch den häufigen mündlichen Gebrauch gestützt durch den Inhalt zu einem festen Bestandteil in dem Wissen der Jungen. Jede der indirekten Reden wurde in die direkte verwandelt.

Die Summe ergab ein gewaltiges Plus gegenüber dem syntaktischen Anhang des Übungsbuches und erst recht gegenüber den Durchschnittskenntnissen der Untertertia eines Reform-Realgymnasiums: Gerundium, Gerundivum, 5 Finalkonstruktionen, indirekte Fragesätze, auch die scheinbaren nach den Verben sentiendi und dicendi, Verben des Fürchtens, Conj. periphrastica, quisque konnten am Schluß des Jahres in den schriftlichen Arbeiten verlangt werden, nach der steten Übung in den Übungsarbeiten. Auch gewisse lateinische stilistische Eigentümlichkeiten sind den Schülern bekannt, z. B. der Gebrauch der Partizipien bei deutschen präpositionellen Ausdrücken iniuria retentorum equitum Rom., rebellio facta post deditionem datis obsidibus wurde jetzt in Obertertia sofort richtig deutsch übersetzt. Es würde zu weit führen, wollte ich alle Einzelheiten anführen. Die Syntax wurde natürlich propädeutisch den Schülern gegeben. Die Schüler verstanden Caesar. Auch sie haben empfunden, worum es sich in dem Kampfe Caesars mit Ariovist handelt, haben verstanden, was es heißt, wenn Ariovist, dem Caesar I 44 ins Gesicht sagt, er werde vielen vornehmen und einflußreichen Männern in Rom einen großen Gefallen tun, wenn er Caesar umbrächte, was es heißt, wenn Caesar dies 51/50 öffentlich in Rom bekannt gibt usw., warum er nicht sagt: Männer

des Senats oder Optimaten. Die Aushebung von 2 Legionen war privato sumptu iniussu senatus populique Rom. geschehen, wie er schon ebenso ungesetzmäßig nach Spanien gegangen war. Das beleuchtet die Stellung und Persönlichkeit Caesars. Sein Bericht nach Rom zeigt die dauernde Verbindung mit Rom, so daß auch die Bedeutung der Kommentarien herausgearbeitet wird. Ich will die Tertianer dazu erziehen, nicht nur den Wortsinn zu verstehen, was er — vielleicht sogar ungeschickt genug — sagt, sondern auch den eigentlichen Sinn dessen, was er meint, was er empfindet. Die Schüler haben gelernt, Karte und Beschreibung aufeinander zu beziehen, aus den Tatsachen zu folgern. Die Karte fehlte in keiner Stunde.

Von der Syntax habe ich oben gesprochen. Alles wurde übersichtlich zusammengestellt in einem besonderen Heft, die Verben, dann besonders die syntaktischen Erscheinungen mit der Kasuslehre, so daß jeder Schüler sich seine Grammatik selbst schreibt, in der er die von ihm selbst gelesenen Beispiele einträgt. Sie, die nach der Lektüre einiger Kapitel immer gemeinsam ausgezogen wurden, erinnern ihn an den ursprünglichen Zusammenhang.

So war der Unterricht an Abwechselung reich. Das gab Schaffensfreudigkeit. Es wechselte systematisches Abfragen mit lateinischen Sprachübungen. Der Inhalt jedes Kapitels wurde anfangs gemeinsam entworfen, später von den Schülern allein und in einem besonderen Heft regelmäßig eingetragen und kontrolliert. Zu den Schülern: Der Aufstieg war nicht zu steil. Von 25 erreichten 2 das Ziel nicht, und doch waren viele mäßig begabt. Wenn ich meine Erfahrung angeben darf, so hat der Weg mich außerordentlich befriedigt, alles Ballastes ledig, Lebendiges für Lehrer und Schüler, ein Versuch, zu zeigen, wie auf dem Reform-Realgymnasium aus der Antike noch Lebenskraft geholt werden kann. In multis versandum, in uno habitandum.

Halle a. S. Hermann Apel.

II. Programmabhandlungen. 1912.

Latein 1912.

Die Zahl der Programmbeilagen, die dem römischen Altertum gewidmet sind, ist diesmal gering; doch ist der Ertrag, der sich für Unterricht und Forschung ergibt, erheblich genug. Vergil und Horaz, die beiden vornehmsten Dichter im Kreise der lateinischen Schullektüre, sind auch diesmal nicht leer ausgegangen.

Beiträge zur Nachahmungskunst Vergils in den Georgika (Teil I) liefert Oberlehrer **Otto Erdmann** (Kgl. Domgymnasium zu Halberstadt. 64 S. 8°. Progr.-No. 336). Nachdem er in der Einleitung richtig hervorgehoben, daß gerade die Kunst Vergils nicht nach dem Maßstabe unserer heutigen Geschmacksrichtung gemessen, sondern vor allem geschichtlich begriffen werden müsse, gibt er im ersten Teile einen Überblick über die stofflichen und dichterischen Vorlagen der Georgika, während ein zweiter „das Abhängigkeitsverhältnis Vergils von Ennius und Lucrez" untersucht und ein dritter den „Grad der stofflichen und sprachlichen Abhängigkeit Vergils von Varro" genauer zu bestimmen sucht. Aus dem dritten Teile scheinen mir mehrere Beobachtungen für die Beurteilung der Vergilischen Kunst besonders bemerkenswert, so die Feststellung, daß der Dichter niemals ausführlich beschreibt, sondern nach Möglichkeit Handlung schafft, z. B. indem er den Pflug vor unsere Augen entstehen läßt, ebenso auch die Tatsache, daß er anstößige und niedrige Ausdrücke, die sich bei dem nüchternen Varro finden, durch kühne Metaphern zur dichterischen Höhe erhebt. Die fleißige und gründliche Untersuchung bietet schätzbare Beiträge zur Würdigung des Dichters.

In der Programmbeilage des Kgl. Gymnasiums zu Bromberg finden sich zwei Arbeiten vereinigt: Exegetisch-kritische Bemerkungen zu einigen Gedichten des Horaz von Prof. Dr. **Rudolf Methner** und ‚Was können wir von Baden-Powells Boy Scouts lernen' von Oberlehrer Dr. Georg Kopplow (Posen Kgl. Gymnasium. 12 S. 8°. Progr.-No. 229). Nur die erste gehört zu unserer Übersicht. Methner behandelt Carm. I 7 (*Laudabunt alii*), Epist. I 11 (*Quid tibi visa Chios*) und Carm. I 28 (*Te maris et terrae*); die drei Gedichte haben das Gemeinsame, daß für sie nach Ansicht des Verfassers eine befriedigende Erklärung noch nicht gefunden ist, und zwar infolge von Schwierigkeiten im ganzen Aufbau. Mir scheint besonders die Auffassung der an Plankus gerichteten Ode (I 7) beachtenswert. Bekanntlich ist, so wie das Gedicht da steht, ein klaffender Riß zwischen den beiden Hälften (1—14 und 15 bis Schluß) nicht

zu verkennen. Im ersten Teil heißt es: Mich fesseln vor allem des Anio rauschende Kaskaden und Tiburs liebliche Obsthaine; im zweiten aber singt der Dichter: Wein verscheucht die Sorgen, mein Plankus, ob Du nun in der Ferne oder in Deinem geliebten Tibur weilst. Man hat die Schwierigkeit in einer an und für sich ansprechenden Weise so zu beheben gesucht, daß man sich den ersten Teil von Plankus gesprochen vorstellte (so daß also dieser, nicht Horaz Tibur als liebsten Aufenthaltsort preist). Freilich ist dann zu Anfang des zweiten Teiles auch nicht die leiseste Andeutung zu finden, daß nun erst ein anderer, nämlich der Dichter selbst, das Wort ergreift. Methner schlägt seinerseits vor, im 10. Verse: *Me nec tam patiens Lacedaemon* das ‚*me*' in ‚*te*' zu verwandeln. „Und zwar schickt der Dichter seinem Mahn- und Trostschreiben an Plankus den wesentlichen Inhalt des ‚lamentabeln Briefes' voraus, den Plankus an Horaz geschrieben hat und den Horaz nunmehr beantwortet." Also auch Methner ist der Ansicht, daß in den ersten 14 Versen sich die Anschauungen des Plankus spiegeln, nur daß sie von diesem nicht unmittelbar ausgesprochen, sondern von Horaz dem Sinne nach wiedergegeben werden. Das Ganze wäre demnach eine Art Brief: „Du schreibst mir und klagst, daß alle die Schönheiten und Herrlichkeiten dort deine trübe Stimmung nicht haben verscheuchen können und daß du dich nach der Heimat zurücksehnst. Darauf antworte ich dir: Wie der Wind die trüben Wolken verscheucht, so sollst du deine trübe Stimmung durch Wein verscheuchen usw." Die Lebenslage des Horazischen Freundes hat man sich, meine ich, ganz sicher in dieser Weise zu denken; aber immerhin wäre noch zu erwägen, ob man nicht doch das Ganze als eine (dichterisch zugeschnittene) Wechselrede oder, genauer gesagt, als einen Briefwechsel betrachten soll; an Unmittelbarkeit und Lebendigkeit würde das kleine Kunstwerk zweifellos gewinnen.

Mit einem Griechen erscheint unser Dichter vereinigt in den Textkritischen Bemerkungen zu Thukydies und Horaz, die Direktor Dr. **Jos. Weidgen** als eine Fortsetzung der kritischen Studien zu Sophokles (1911) erscheinen ließ (Kgl. Kaiserin Augusta-Gymnasium zu Coblenz. 16 S. 4°. Progr.-No. 622.) Soweit Horaz in Frage kommt, werden behandelt Od. I 2, 21, III 23. Sat. I 6, 14 ff., II 3, 298, Epist. II 3, 254. Alle seine Vermutungen zeugen von scharf eindringendem und vorsichtig abwägendem Urteil; als besonders ansprechend sei erwähnt die Auffassung der Schlußstrophe von Od. III 23 als einer Frage, und zwar, wenn man will — und Verfasser zieht dies vor — mit einem hinter ‚*aram*' einzuschaltenden ‚*an*':

Immunis aram a n si tetigit manus,
Non sumptuosâ blandior hostiâ
Mollivit aversos penates
Farre pio et saliente mica?

(„oder besänftigt nicht deine Hand, wenn sie gabenlos den Altar berührt, *blandior* als eine *sumptuosa hostia* die erzürnten Penaten mit frommem Mehl und Salz?").

Auch Catull ist diesmal bedacht worden. Dem Programm des Kgl. Gymnasiums zu Warendorf geht eine Abhandlung des Oberlehrers **Karl Altkamp** voraus: *Catulli carmen LXVIII num unum sit atque omni ex parte perfectum* (14 S. 4°.

Progr.-No. 502). Das viel behandelte Gedicht wird von ihm mit andern in zwei Teile (1—40 und 41—160) geteilt, das eine an ‚Manlius', das andere an ‚Allius' gerichtet (die Namensähnlichkeit wirkte mit bei der Vermengung). Stützen seiner Vermutung findet er im Inhalte selbst (S. 5 f.), besonders auch in der Verschiedenheit des Tones imersten und zweiten Teile (S. 6 f.) endlich in dem Mangel des Zusammenhanges zwischen V. 40 und 41. Über Metrik und Prosodie schließt er (S. 8 ff.) beachtenswerte Beobachtungen an, die sich auf Eigenheiten und Freiheiten der Catullischen Muse beziehen (bezüglich der Caesur, des Versschlusses usw.). Den Beschluß macht der Wortlaut der beiden getrennten Gedichte.

Noch weiter über den Kreis der Dichter, die unserm Gymnasialunterricht geläufig sind, greift hinaus Gymnasialdirektor Dr. **Michael Müller** in seinen Beiträgen zur Textkritik (Kgl. Gymnasiumn Patschkau. 25 S. 8°. Progr.-No. 291). Er bietet eine große Reihe von Vorschlägen „zur Praetexta Octavia" und dann zu Menander, der als Vorbild der römischen Komödie auch dem lateinischen Literaturgebiet nicht fern liegt Als gewiegten Seneca-Kenner hat Verfasser sich schon in seiner Dissertation *In Senecae tragoedias quaestiones criticae* (Berlin, 1898) gezeigt, und die hier gebotene Fortsetzung seiner Studien scheint mir die Kritik und Erklärung dieses Dramatikers der Kaiserzeit an manchen Stellen zu fördern. An der vielbehandelten Stelle (V. 696), wo die alte Dienerin der neuvermählten Poppaea, die mit verstörtem Gesicht ihr entgegentritt, zuzureden sucht:

Caesari iuncta es tuo
taeda iugali, quem tuus cepit decor
et culpa Senecae tradidit vinctum tibi
genetrix Amoris, maximum numen, Venus.

stört der Begriff *culpa Senecae.* Des Verfassers Vorschlag ‚*et pulsa Senecae*' scheint mir gegenüber Leos ‚*contempta Senecae*' den Vorzug zu verdienen: „Venus ist im Kampfe mit Nero-Seneca; vergeblich sucht Neros Helfer die Gegnerin zu verscheuchen, sein Schützling unterliegt und wird gefesselt."

Römische Dichter in deutschem Gewande treten uns in der Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Realgymnasiums zu Dirschau (60 S. 8°, Progr.-No. 52) entgegen; Oberlehrer Dr. **Karl Belau** gibt hier ansprechende Proben seiner nachdichtenden Muse für Catull, Horaz, Tibull. Etwas überraschend, aber doch nicht unangenehm wirkt die Modernisierung des Horazischen Wolf-Abenteuers (‚*Integer vitae*'):

Solch Ungetüm wächst kaum in den Vogesen,
Heult in Sibirien nicht, ich hab's gelesen,
In den Ardennen auch, — dem Ungeheuer
War ich zu teuer.

Wenigstens mit einem Beitrag ist Roms berühmtester Redner bedacht: Ciceros Rede pro C. Rabirio perduellionis reo wird von Direktor Prof. **Wilhelm Wegehaupt** behandelt (Wilhelm-Gymnasium zu Hamburg. 15 S. 8°. Progr-.No. 1056). Im Jahre 1891 hatte Otto Schulthess eingehend die Ansicht zu begründen versucht, „daß die Rede Ciceros nicht vor den Zenturiat-

komitien in einem Perduellionsprozeß gehalten sei, sondern daß er sie in einem später angestrengten Multprozesse vor den *Comitia tributa* gehalten habe." Dem tritt Verfasser mit Gründen entgegen, die mir völlig überzeugend zu sein scheinen. Besonders stimme ich ihm bei in der Ansicht, daß Aus drücke wie *in hac defensione capitis* und ähnliche, ohne Voreingenommenheit nur für einen ‚Kapitalprozeß' verständlich seien. Zweifellos ist der Prozeß in erster Linie ein politischer, und deshalb wird die Rede in einem Perduellionsprozeß gehalten sein.

Die Ausführungen, mit denen Dr. **Friedrich Aly,** Kgl. Gymnasialdirektor,*) seinen „Kanon der altsprachlichen Lektüre am preußischen Gymnasium begleitet (*Gymn. Philippinum* zu Marburg. 18 S. 4°. Progr.-No. 554) bilden eine Fundgrube trefflicher und gesunder Ansichten über den Lehrstoff an unseren Gymnasien. Veranlaßt ist Verfasser zu seiner Schrift durch Vorschläge Leos, des Göttinger Universitätsprofessors, der (auf einer Hauptversammlung des deutschen Gymnasialvereins) u. a. Caesar wie Cornelius Nepos ablehnte, desgleichen Tacitus' Germania verwarf und aus Livius die zwei ersten Bücher nach Tertia weisen wollte. Aly hält im großen Ganzen am bewährten Alten fest. Sehr richtig urteilt er z. B., daß Livius für den Tertianer zu schwer sei: gerade die erste Dekade mit ihrem vielfach sagenhaften Inhalt gibt m. E. in der sprachlichen Darstellung viel mehr Nüsse zu knacken, als man gewöhnlich meint und als der Tertianer zu bewältigen vermag. Caesar ist und bleibt die echte und rechte Lektüre für unsere Tertianer, wenn auch jener junge Leutnant bedauerte, daß der große Römer „nur für die mittleren Klassen geschrieben" habe. Und ganz besonders ist Caesars gallischer Krieg für unsere deutschen Tertianer geeignet. Nicht bloß weil Caesar (außer der unübertrefflich geeigneten Form) „Krieg und Kriegsgeschrei, weite Fahrten in fremde Länder, streitbare Rede und Gegenrede" dem Knaben bietet, sondern besonders auch wegen der Unmittelbarkeit, mit der wir da mit einem Male in die leibhaftigen, lebendigen Anfänge unserer eigenen Nation und in den Beginn ihres sieghaften Ringens mit dem antiken Imperium κατ' ἐξοχήν hineingeführt werden. Und klingt nicht die ganze beherrschende Urkraft des Deutschtums aus dem einen Worte des Suevenherzogs heraus: Wenn der Römer etwas von ihm wolle, so möge er den Weg zu ihm finden! Und aus gleichem nationalen Interesse heraus, in dessen Verein Sprachliches wie Sachliches bei Caesar gleichermaßen gut fahren, ist es zu begrüßen, daß Verfasser auch an Tacitus' Germania sowie den römisch-germanischen Abschnitten aus Annalen und Historien festhält. Es ist aber richtig, wenn er Tacitus keineswegs — wie manche wollen — als einzigen römischen Prosaiker in Prima gelten lassen will, und daß er auf den „liebenswürdigen, aber unbedeutenden" Agricola keinen Wert legt (ich selber denke an seine Lesung in meinem Oberprimajahre mit sehr mäßigem Vergnügen zurück). Auch stimme ich völlig zu, wenn er sonst von der Verfallszeit, die Tacitus schildert, dem frischen, erwartungsvoll ins Leben schauenden Jüngling nichts bieten will. Daß Ciceros Stellung verteidigt wird, mag heute, glaube ich, wieder weit mehr Anklang finden, als es viel-

*) Inzwischen der Schule und Wissenschaft durch den Tod entrissen.

leicht noch vor zehn Jahren der Fall gewesen wäre. Wenn Verfasser die philosophischen Schriften nicht nach einer Auswahl („wenn sie auch ein Weißenfels besorgt hat"), sondern nach dem Volltext behandelt wissen will, so stimme ich dem Grunde nach bei: aber aus praktischen Gründen (damit eben nicht bloß die eine oder andere Schrift, sondern mehrere in der doch nicht allzu reichlich bemessenen Zeit leichter berücksichtigt werden können) halte ich hier eine Auswahl für nützlich. Verfasser selber empfiehlt den *delectus Siebelisianus* zur Ovid-Lektüre, und auch sonst läßt er Ausnahmen zu: „man kann wirklich nicht alle Briefe Ciceros dem Schüler in die Hände geben, und hier hat man es stets mit abgerundeten Stücken zu tun". Nun, solcher Fälle sind doch noch mehrere denkbar. Dagegen bin ich ganz damit einverstanden, daß die Chrestomathie, d. h. eine *lanx satura* von allerhand bunt gewürfelten Stücken abzulehnen ist. Anders geartet aber ist wieder die Frage nach demAnfangslehrstoffe in Quarta. Daß es wünschenswert sei, möglichst bald dem Jungen einen „richtigen" Schriftsteller in die Hand zu geben, ist zweifellos; ob aber Nepos der richtige Mann zu diesem Zwecke sei, ist nicht ebenso zweifellos. „Was hat man gegen den Mann", fragt Aly, „den ein Catull seiner Freundschaft würdigte?" Gar nichts braucht man gegen den Mann und trefflichen Menschen zu haben, und kann doch glauben, daß die Eigenart seines Lateins nicht gerade für die syntaktischen Anfangsgründe der Quarta so ganz unbesehen das Angemessene sei. Womit noch nicht gesagt ist, daß nun gleich eine schlechte Nachahmung an die Stelle treten solle; vielmehr halte auch ich demgegenüber einen richtigen Nepos immer noch für das kleinere Übel; wenn aber Aly selbst, und zwar mit vollem Recht, empfiehlt, da, wo „der Irrtum gar zu schlimm" sei, dies oder jenes Kapitel wegzulassen, so ist damit auch schon zugegeben, daß der alte Nepos nicht etwa von einem jungen Anfänger so ganz ohne weiteres dem Quartaner zum Genusse geboten werden kann — was ganz verbürgten Gerüchten nach doch noch vorkommt. Andererseits ist dem Verfasser ohne weiteres zuzustimmen, wenn er den Vorschlag Leos, in den metrischen Fabeln des Phädrus einen Ersatz zu suchen, ablehnt. — Wenn es gestattet ist, hier für einen Augenblick auch über den Kreis des lateinischen Lesestoffs hinauszublicken, so möchte ich mit meiner Zustimmung nicht zurückhalten, wenn Aly die Versuche, mit Homer den griechischen Unterricht zu beginnen, nicht als allgemein gültiges Vorbild ansehen kann: sie „sind wohl bei einem didaktischen Genie geglückt". Es kommt hinzu, worauf Aly aufmerksam macht, daß der Gedanke, von einer Kunstsprache auszugehen, schon an sich bedenklich sei, und es ist allerdings nach unserer heutigen Erkenntnis richtig, daß die Sprache Homers nicht jenes naturwüchsige Gebilde ist, als das es den Frühern erschien und aus erklärlichen Gründen erscheinen mußte. — Der Schluß der Abhandlung wird von einer übersichtlichen Zusammenstellung des empfohlenen Lesestoffs gebildet; wir empfehlen diese angelegentlich, namentlich auch angehenden Schulmännern, zur Beachtung; im übrigen heißt es zum Schluß sehr richtig, das Wie sei viel wichtiger als das Was.

Memorierstoff zur lateinischen Syntax ist der Gegenstand einer Zusammenstellung von Prof. Dr. **Wilh. Votsch**; der vorliegende 1. Teil behandelt die Kasuslehre (Reform-Realgymnasium [Bismarck-Schule] in Magde-

burg. 34 S. Progr.-No. 364). Er geht davon aus, daß schon der spätere Beginn des lateinischen Unterrichts in der Reformschule dazu zwinge, „die alten Bahnen zu verlassen und neue Wege einzuschlagen". Ohnehin werde mit Recht immer nachdrücklicher gefordert, daß der grammatische Unterricht sich an den Ergebnissen der Sprachwissenschaft neu beleben müsse. Ich stimme zu, aber hinter den Satz: „Die Syntax muß auf der Erkenntnis vom Ursprung der Formen basiert sein, deren Gebrauch sie lehrt", ist doch ein Fragezeichen zu machen, sofern er so ganz allgemein hingestellt werden soll (vgl. Prof. Hoffmann [Münster] in den N. Jahrb. 1913, 2. Abt., S. 228).

Die Fortbildung der lateinischen Schulgrammatik nach der sprachwissenschaftlichen Seite hin nennt Oberlehrer Dr. **Paul Linde** die von ihm begonnene Reihe von Abhandlungen. Diese Beiträge erhalten in der „Wortbildungslehre" ihren zweiten Teil.*) (Kgl. Gymnasium zu Königshütte. Progr.-No. 277.) Auch dieser verdient, wie der erste (1911), Anerkennung wegen der sachkundigen Darlegung des gegenwärtigen Standes der Forschung (die übrigens gerade auf diesem Gebiet noch im Flusse ist) und wegen des klaren und übersichtlichen Versuchs eines Abrisses (wobei ich voraussetze, daß ein solcher Abriß mehr für den Lehrer, denn als Lernmittel für den Schüler gedacht ist). Die Frage auf Seite 18, Anm., „ob man gut tut, mit Hermann auch Worte wie *infelix*, *permagnus* u. a. den Zusammenrückungen zuzuweisen", die Verfasser unentschieden läßt, möchte ich verneinen. Erfreulich ist, daß er den Wert der größern Harreschen Grammatik auch auf diesem Gebiete anerkennt (S. 10); nach meiner Erfahrung kann sie wegen ihrer inneren Gediegenheit und sprachwissenschaftlichen Richtung auf praktischer Grundlage für die Hand des Lehrers angelegentlichst empfohlen werden.

Inwieweit die Sexta von den Ergebnissen der Sprachwissenschaft Nutzen ziehen könne, will Dr. **Max Schlossarek** in seiner Abhandlung über die sprachwissenschaftliche Methode und den Lateinunterricht in Sexta untersuchen. (Kgl. Gymnasium zu Kattowitz. 70 S. Progr.-No. 276). Er erkennt richtig, daß die Vermittlung sprachwissenschaftlicher Kenntnisse und Einsichten nicht der Endzweck sein könne, sondern findet diesen mit Recht in einer Einführung in die lebendigen Entwicklungsgesetze des Sprachgeistes. Auch die Beiträge, die er zur Erläuterung und Durchführung des angestrebten Lehrverfahrens bietet, zeugen trotz der jedenfalls nur kurzen praktischen Erfahrung des Verfassers (sein Probejahr fällt in 1911, S. 7) von klarem Blick, so die Bemerkungen über Semasiologie (51), richtige Aussprache der langen und kurzen Vokale (46), die syntaktischen Bemerkungen (55 ff.) usw. Ob man bei der Erklärung des Imperfekts von der Hypothese *amans — bam = amabam* (mehr als Hypothese ist es trotz Skutsch nicht) ausgehen soll, ist nicht so sicher, wie Schlossarek (S. 46) es tut, zu bejahen; um so mehr ist freilich von vornherein auf die Erkenntnis des syntaktischen Unterschieds von *amabam* und *amavi*, die im deutschen Präteritum sich scheinbar decken, hinzuarbeiten. (Wenn Verfasser

*) Der dritte („zur Formen- und Satzlehre") ist inzwischen ebenfalls erschienen (1913).

auf S. 70 *meridies* mit griechischem μεσο- unmittelbar zusammenbringen will, so ist jedenfalls der begründende Hinweis auf den Zusammenhang des zweiten Bestandteils, also *di-*, mit griechischem Ζεύς Διός nicht beweiskräftig; dagegen spricht deutlich genug die bei Festus überlieferte Form *medialem* = **medidialem*; die Dissimilation in **medidies* wurde erleichtert durch die volksetymologische Anlehnung an *merus*.)

Münster. Franz Cramer.

Kunst.

1. **Barczat,** Bildende Kunst und Schule. Kgl. Gymnasium zu Rawitsch. Progr.-No. 242. 29 S. 8°.

2. **Rist, J.,** Besprechung von Werken der bildenden Kunst mit Schülern höherer Klassen. Kgl. Realgymnasium Stuttgart. Progr.-No. 851. 50 S. 8°.

3. **Jaeger, J.,** Duderstädter Baudenkmäler in Wort und Bild vorgeführt. I. Teil. Kgl. Gymnasium Duderstadt. Progr.-No. 418. 22 S. Gr.-8°. Mit zahlreichen photographischen Aufnahmen und einem Stadtplan.

4. **Günther, P.,** Grabdenkmäler in der Oberherrschaft des Fürstentums Schwarzburg-Rudolstadt. Rudolstadt Fürstl. Gymnasium Fridericianum. Progr.-No. 1037. 42 S. Gr.-8° und 3 Tafeln mit 32 Abbildungen nach Originalzeichnungen des Verfassers.

Die an erster Stelle genannte Schrift verbreitet sich über die Frage, welche künstlerischen Anregungen Schule und Elternhaus den Zöglingen höherer Lehranstalten bieten kann, über den Bildschmuck in der Schule sowie über die unterrichtliche Behandlung von Bildwerken namentlich mit Hilfe des Lichtbildes. Wenn er bei letzterem den Mangel an „Augenfühlung" zwischen Lehrer und Schülern beklagt, so hat Referent diese Auffassung geteilt, bis ihn die Erfahrung lehrte, daß wenigstens bei lichtstarken Apparaten diese Klage hinfällig ist. Für eine eingehendere Behandlung sieht der Verfasser das Heil wie seinerzeit der Referent (Vorschläge für den Kunstunterricht, Bonn 1900) in freiwilligen Kursen, nur daß er sich statt eines dreijährigen Kursus (O II, U I, O I) mit einem zweijährigen begnügt (Baukunst, Plastik); vielleicht entschließt er sich, noch ein drittes Jahr hinzuzufügen, um auch dem Lieblingskind der Moderne, der Malerei, gerecht zu werden.

Einen andern Weg schlägt der Verfasser der zweiten Abhandlung, J. Rist, ein. Um die Schüler ganz allgemein für Kunstdinge zu interessieren und ihnen Kenntnisse und Eindrücke zu vermitteln, welche die Schulzeit überdauern, stellt er nach bestimmten Gesichtspunkten geordnete Bildereihen jede Woche in drei großen Wechselrahmen auf dem Flur vor dem Klassenzimmer aus. Die Erläuterungen dazu, soweit erforderlich, gibt er teils regelmäßig in einem fakultativen, teils nach geeigneten Abschnitten des Schuljahrs im obligatorischen Unterricht. An Proben solcher Besprechungen enthält die Abhandlung folgende: Linearperspektive, Luft- und sogenannte technische Perspektive, Winter- und Weih-

nachtsbilder, Römische Baukunst, Genrebilder, Gotische Baukunst, Beleuchtungen, mittelalterliche Wehrbauten, mittelalterliche Volkstypen, Abendmahlsbilder, Christusbilder. Eine Übersicht (Architektur, Plastik, Malerei, Geschichtliche Serien, zu Schulfeiern und Gedenktagen) bildet den Schluß der sehr anregenden Arbeit, die wieder einmal zeigt, daß gerade im Lande der Kunst viele Wege zum Ziel führen.

Einen hübschen Beitrag zur Heimatkunde gibt in Wort und Bild J. Jaeger in seinen Duderstädter Baudenkmälern. Der ganze malerische Reiz einer mittelalterlichen Kleinstadt, deren Gefüge die Neuzeit noch nicht völlig gesprengt hat, spricht uns aus den vortrefflichen photographischen Aufnahmen an, die dem Texte beigegeben sind. Möge dem ersten Teil bald der zweite folgen!

Eine verdienstliche Arbeit ist die Zusammenstellung von Grabdenkmälern in der Oberherrschaft des Fürstentums Schwarzburg-Rudolstadt von dem Zeichenlehrer des Rudolstädter Fridericianum, zum Teil mit eingehender Beschreibung. Es würde allerdings leichter sein, die beigegebenen 32 Proben, die von der romanischen Zeit bis zum Klassizismus alle Stile durchlaufen, in den im Texte verfolgten entwicklungsgeschichtlichen Gang einzuordnen, wenn die Abbildungen selbst nach diesem Gesichtspunkte aufgereiht wären. Jedenfalls aber stellen diese Grabmäler dem Kunstsinn ihrer Besteller und Verfertiger ein gutes Zeugnis aus und verdienen auch um der Grabschriften willen als kulturhistorische Dokumente die Beachtung, die der Verfasser und Zeichner ihnen geschenkt hat.

Düsseldorf. Paul Brandt.

III. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Griechische Grammatiken und Übungsbücher.

Die Grammatik soll die Abwandelung der einzelnen Wortklassen und ihre Verbindung zu einem Satzganzen deutlich machen. Das Satzganze ist ein einfacher oder zusammengesetzter Satz. Dieser ist nichts anderes als die Erweiterung der Bestimmungen des einfachen Satzes durch Sätze. Die Sprachen der Kulturvölker stimmen in der äußeren Gestaltung der Sätze überein, sie weichen nur ab in der Art und dem Umfange der Erweiterung des einfachen Satzes.

Das Volk einer niedrigen Kulturstufe kommt mit wenigen Wörtern aus und besitzt eine geringe Ausdrucksfertigkeit. Im Laufe der Entwicklung nimmt beides zu. Die von einem Urvolke abstammenden Völker haben in Wortstämmen und Ausdrucksfähigkeit manches Gemeinsame. Dieses Erbe ist nach der Spaltung infolge des Lebens in anderen Gegenden und infolge des Wirkens unter ungleichen Verhältnissen verschiedenartig fortgebildet und vermehrt worden.

Aufgabe der Grammatiker ist es, die Ähnlichkeit der Anlagen und die Abweichungen in der Weiterbildung zu zeigen; deshalb ist eine gleiche Anordnung des zu lehrenden Stoffes geboten. Diese Forderung wird auch beachtet. Die Grammatiken behandeln die Formenlehre und die Syntax, über die Wortbildung verlieren viele leider kein Wort. In dem ersten Teile ist an der üblichen Verteilung und Anordnung des Stoffes nichts Wesentliches zu bemängeln. Die Anordnung des Lehrstoffes der Syntax ist in den meisten Grammatiken eine recht äußerliche. Ich erwähne zwei Beispiele. Eine sehr viel gebrauchte Grammatik teilt die Syntax in neun Abschnitte: Kongruenz, Artikel, Pronomen, Gebrauch der Kasus, Präpositionen, Genera, Tempora, Modi des Verbs, nominale Verbalformen. Eine andere Grammatik behandelt die Lehre vom Nomen und vom Verbum. Diese Anordnungen entsprechen nicht der oben bezeichneten Aufgabe der Grammatik. Vom einfachen Satze ist auszugehen; seine Teile Subjekt, Prädikat, näheres, entfernteres Objekt, adverbiale Bestimmungen sind zu behandeln. Alle Regeln, die sonst zusammenhangslos sich finden, lassen sich in diesen Rubriken unterbringen. An einigen Beispielen will ich diese Behauptung erläutern. Das Subjekt kann sein ein Substantiv, Pronomen, Infinitiv, ein Satz; die Regeln vom Attribut, von der Apposition, von deren Erweiterung durch Sätze, z. B. Relativsätze, Infinitivsätze lassen sich leicht anschließen; das Attribut ist ein Adjektiv, Pronomen, Genetiv, Partizip. Ein zweites Beispiel: die verschiedenen Adverbialbestimmungen werden durch einfache Ausdrücke angegeben oder durch Sätze. Die Reihenfolge des zu behandelnden Lehr-

stoffes muß dem Verständnis der einzelnen Klassenstufen angepaßt werden; der reifere Schüler, der den Zusammenhang der Regeln überblickt, gewinnt somit eine Einsicht in den Bau der Sprache.

So angelegte Grammatiken sind allein geeignet, die Abweichungen der lateinischen, griechischen und deutschen Sprache in der Anwendung der Mittel des sprachlichen Ausdrucks zu zeigen; sie allein eröffnen ein wohl begründetes Verständnis für die Entwicklung der Sprache und für ihre Ausdrucksfähigkeit. Auf solche Grammatiken ist die Bezeichnung „Parallelgrammatik" anzuwenden.

Thimme, Parallelsyntax der griechischen und lateinischen Sprache zum Gebrauch im griechischen Unterricht und zum Privatstudium für Schüler und Studenten. Zweite erweiterte Auflage. Hannover 1912. Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel. 88 S. 8°. geb. 1,40 M.

Das Buch ist das Ergebnis sorgfältiger Erwägungen. Das der griechischen Sprache Eigentümliche wird scharf bezeichnet, die Abweichungen vom lateinischen Sprachgebrauch deutlich hervorgehoben, die gegenseitigen Beziehungen der Wörter im Satze gut erklärt, die Verschiedenheit im Gebrauch mancher Wörter im Satze, der Modi im Satzgefüge zum klaren Verständnis gebracht. Nicht selten wird das Französische zum Vergleich herangezogen; aber trotzdem ist nach der Anordnung des Stoffes die Bezeichnung „Parallelsyntax" unzutreffend. Die Syntax eignet sich für den Schulunterricht, so wie er noch immer betrieben wird, auch beim Privatunterricht wird sie sich, wegen der Ausführlichkeit in der Erklärung der sprachlichen Erscheinungen, als wertvolles Lernmittel erweisen; nur wünschte ich, daß sämtliche Regeln an Beispielen anschaulich gemacht wären. Zwei störende Druckfehler sind mir aufgefallen: S. 44 Zeile 3 von unten εἰπῶμεν und S. 69 Zeile 6 von unten σῦν.

Rosenstock, Neue Griechische Schulvorschriften. Dritte Auflage. Halle a. S. 1912. Buchhandlung des Waisenhauses. 4°. 0,35 M.

Diese Schulvorschriften sollen dem wissenschaftlichen Unterricht vorarbeiten, indem sie den Schüler in kürzester Frist zum Lesen und Schreiben der griechischen Schrift befähigen. Kurze Anmerkungen klären über den Spiritus und Akzent an dem Schüler sonst bekannten Beispielen auf.

Schmitz, Der Grieche in Untertertia. Ein Hilfsbuch für das Privatstudium und für den Unterricht an höheren Schulen. Leipzig 1911. Bernhard Liebisch. XVI u. 152 S. 8°. geb. 3,20 M. Dazu „Schlüssel zu Schmitz, Der Grieche in Untertertia. 104 S. 2,60 M.

Die Anlage des Buches rechtfertigt nicht den Wunsch des Verfassers, daß es dem privatim im Griechischen sich für das Gymnasium Vorbereitenden ein Führer sei, wohl aber die Hoffnung, daß gewissenhafte Benutzung zu Hause den Schüler befähige, das im Unterricht Gelernte zum festen Eigentum sich zu machen. Das Buch kann aber erst dann zur Benutzung empfohlen werden, wenn auf den deutschen Ausdruck und die Drucklegung größere Sorgfalt verwandt wird und das Wörterverzeichnis alle in den Übungen verwandten Wörter enthält.

Zum Schluß noch einige Worte über ein Schriftchen, das in diesen Zusammenhang nicht gehört.

Kalitsunakis, Neugriechisch-deutsches Gesprächsbuch, mit besonderer Berücksichtigung der Umgangssprache. Berlin-Leipzig 1912. Göschensche Verlagshandlung. 100 S. 8° 0,80 M.

Das kleine Buch kann dem Reisenden in Griechenland gute Dienste leisten. Es berücksichtigt alle möglichen Lagen, in die man während des Aufenthalts unter griechisch redenden Menschen kommen kann.

Charlottenburg. Gotthold Sachse.

Lehrbücher der englischen Sprache.

Fehse, Hermann, Englisches Lehrbuch. Erster Teil, nach der direkten Methode für höhere Schulen. Fünfte verbesserte Auflage. Leipzig 1911. Rengersche Buchhandlung. IX u. 316 S. 8°. geb. 3 M.

Lincke, Kurt und **Cliffe, Arthur,** Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Erster Teil: Elementarbuch. Frankfurt a. M. 1912. M. Diesterweg. VIII u. 181 S. geb. 2,00 M. — Zweiter Teil: Zweites und drittes Jahr. Mit 34 Abbildungen, einer Karte von Großbritannien und Irland und einem Plan von London. Ibid. 1912. VIII u. 359 S. geb. 3,60 M.

Manger, Karl, Englischer Lehrgang, einheitlich für alle Stufen. Englisches Lehr- und Übungsbuch. Bamberg 1910. C. C. Buchner. XXIV u. 433 S. 3,60 M.

Gesenius-Regel, Englische Sprachlehre. Ausgabe D für mittlere Schulen. Teil I: Erstes Unterrichtsjahr. Mit einer Karte der Britischen Inseln und vier Hölzelbildern. Halle 1910. H. Gesenius. VII u. 150 S. geb. 1,60 M. Teil II: Mit einer Karte der Britischen Inseln, einer Münztafel, einem Plan und 17 Ansichten von London. ib. 1911. VIII u. 263 S. geb. 2,80 M.

Dick, Ernst, A New English Course. Frankfurt a. M. 1912. M. Diesterweg. 2 M. — Englische Satzlehre. Zusammengestellt auf Grund von Beispielen aus dem englischen Lesebuch „*Twelve Chapters from Standard Authors*". I. Teil: Grammatik. VIII u. 159 S. — II. Teil: Übungsbuch. ib. 1912. IV u. 155 u. 63 S. 2,40 M.

Gschwind, Frank Henry, Englische Sprachlehre für Handelsschulen. St. Gallen 1911. Fehrsche Buchhandlung. VII u. 139 S. 8°. geb. 1,80 M.

Marseille, G. und **Schmidt, O. F.,** Englische Grammatik. Marburg. 1912. N. G. Elwert. XLVIII u. 128 S. 8°. 1,75 M.

Pommeret, Léon, The Pommeret Method for teaching the English Language by Conversation and Grammar. First Book. 3. Aufl. Berlin und Paris o. J. Léon Pommeret u. Boyveau & Chevillet. XIV u. 92 S. 8°. geb. 2 M.

Krüger, Gustav, Unenglisches Englisch. Eine Sammlung der üblichsten Fehler, welche Deutsche beim Gebrauch des Englischen machen. Dresden und Leipzig 1911. C. A. Koch. VIII u. 142 S. ungeb. 3 M. — Die wichtigsten sinnverwandten Wörter des Englischen. ib. 1911.

78 S. 1 M. — Englische Synonymik. Mittlere Ausgabe. ib. 1912. 224 S. 3,40 M.

Delmer, F. Sefton, A Key to Spoken English. For the Use of Schools and Private Students. Berlin 1912. Weidmann. VIII u. 164 S. 2 M.

Gaßmeyer, M. und **Wagner, A.,** Englische Hausübungen (mit Schlüssel) zum Selbststudium. I. Formenlehre. Leipzig 1911. Dr. Seele & Co. VI u. 109 u. 80 S. 2 M.

Violets, Sammlung von Sprachplattentexten zum Unterricht mit Hilfe der Sprechmaschine. Englisch. Erstes Heft. Stuttgart s. a. Wilhelm Violet. 16 u. 143 S. 1 M. — The English Echo, A Fortnightly Paper for the Study of English Language, Literature and Life. Nr. 1. Volume XVI. ib. 1912. 24 u. 8 u. 3 S. Vierteljährlich 1,25 M.

Fraser, R., The Four Seasons. Ein Übungs- und Hilfsbuch für den Unterricht in der englischen Sprache unter Zugrundelegung der Hölzelschen Jahreszeitenbilder und des Textes der Violetschen Sprechmaschinenplatten. Bestell-Nummern 2041 und 2042. ib. 1912. 23 S. 0,40 M.

Heinrich, Alfred, Englisch Text-Book to Hirts Conversational Wall Pictures. Sechs englische Texte zu Hirts Anschauungsbildern, farbigen Künstlersteinzeichnungen von Walther Georgi. Breslau 1913. Ferdinand Hirt. 32 S. 0,60 M.

Das englische Lehrbuch von Fehse, das zuerst im Jahre 1894 erschien, ist bereits im ersten Band dieser Monatschrift besprochen worden. Es liegt jetzt in fünfter Auflage vor. Dies beweist, daß die Grundsätze, nach denen das Buch gearbeitet ist, Anerkennung gefunden haben. Im allgemeinen wird die direkte Methode befolgt. Zur Einübung der Grammatik dienen zusammenhängende deutsche Stücke; Einzelsätze soll sich der Lehrer nach Belieben selbst bilden.

Die beiden Bände von Lincke-Cliffe entsprechen den Anforderungen, die man an ein neues Lehrbuch stellen muß. Allerdings wird der Schüler in dem ersten Teile nur wenig mit englischen Verhältnissen bekannt. Die Verfasser glauben es nämlich nicht verantworten zu können, „den deutschen Schüler von Anfang an in die Umgebung eines englischen Knaben einzuführen". Dafür hat er aber im zweiten Teil reichliche Gelegenheit, in die fremde Geistes- und Kulturwelt einzudringen. Der Lesestoff hat modernen, interessanten Inhalt. Die auf S. 97 abgebildeten Aeroplane sind übrigens — wie es ja bei dem raschen Fortschritt der Technik nicht zu verwundern ist — schon heute wieder veraltet. Die Ausstattung der Bücher ist musterhaft.

Mangers etwas voluminöses Lehr- und Übungsbuch ist für „realistische Mittelschulen" bestimmt. In den historischen Stücken bekundet der Verfasser (wie leider noch sehr viele Herausgeber von Lehrbüchern) eine ausgesprochene Vorliebe für die älteren Perioden der englischen Geschichte. Die Aussprachebezeichnung weicht stark von der üblichen ab. Man kann kaum behaupten, daß das Werk einen Fortschritt gegenüber den bereits vorhandenen Lehrbüchern bedeutet.

Die Ausgabe D der englischen Sprachlehre von Gesenius-Regel berücksichtigt die Bestimmungen für Mittelschulen und beschränkt sich daher auf das Wesentliche. Der in den Lesestücken verarbeitete

Wortschatz ist vorwiegend historisch; auch enthalten beide Teile einiges Material zur Einführung in die Umgangssprache. Die Grammatik ist recht übersichtlich angelegt; auf der linken Hälfte einer Seite stehen die Beispiele, rechts die davon abgeleiteten Regeln.

Der New English Course bildet die Vorstufe zu dem vorher erschienenen Unterrichtswerk der englischen Sprache. Der Verfasser hat das Bestreben gehabt, den Vokabelschatz in diesem Elementarbuch — mehr als es sonst der Fall ist — einzuschränken und nicht zu viele idiomatische Wendungen hineinzubringen. Die „*Word practise*" überschriebenen Abschnitte sollen besonders der ersten Einprägung der neuen Vokabeln dienen. Das Buch gibt Anleitung zu so zahlreichen Übungen, bei denen die Muttersprache nicht verwandt wird, daß Übersetzungsübungen nicht vorgesehen sind. Eine etwas eigenartige Stellung nimmt der Verfasser der Phonetik gegenüber ein. „Ich mußte vor allem die Verwirrung meiden, die durch die Anwendung phonetischer Zeichen und durch das Ausgehen vom Laut in den englischen Sprachunterricht gebracht worden ist. Statt vom gesprochenen Laut gehe ich vom geschriebenen Zeichen aus." Dieser „neue Weg" dürfte manches Kopfschütteln verursachen. Verschiedene Aussprachebezeichnungen des *New English Course* — „weiches" und „hartes" s; g = dsch — sind nicht gerade als wissenschaftlich zu bezeichnen.

Die Grammatik von Dick (I. Teil der Englischen Satzlehre) ist kurz und übersichtlich auf Beispiele aufgebaut, die dem (mir nicht vorliegenden) Lesebuch desselben Verfassers, „*Twelve Chapters from Standard Authors*", entnommen sind. In demselben Bande sind Einzelsätze zur Befestigung der neu gelernten Wörter (29 Seiten) und solche zur Einübung der Grammatik (34 S.) zusammengestellt. Auf zusammenhängende Stücke ist verzichtet worden, da der Verfasser mit Einzelsätzen schneller zum Ziele zu kommen glaubt.

Die Sprachlehre von Gschwind ist vor allem denjenigen Handelsschulen zu empfehlen, die dem Studium des Englischen nur wenig Zeit widmen können. Die englischen Stücke, darunter zahlreiche Geschäftsbriefe, sind auch für Gesprächübungen gut geeignet. Dem Zwecke des Büchleins entsprechend ist bei der Fassung der grammatischen Regeln möglichst nach Kürze gestrebt worden. Im Wörterverzeichnis fehlt die Aussprachebezeichnung.

Die englische Grammatik von Marseille und Schmidt wird durch eine kurze Geschichte der englischen Sprache eingeleitet. Die darauf folgende sorgfältig ausgearbeitete Lautlehre ist etwas umfangreich ausgefallen. In der Grammatik ist die Regel an die Spitze gestellt, was natürlich nicht zu hindern braucht, daß sie auf induktivem Wege gefunden wird. Die Beispiele sind mit Recht sehr einfach gewählt, damit die sprachlichen Erscheinungen in ihnen um so deutlicher zutage treten. Zur weiteren Veranschaulichung hätten wohl ein paar Beispiele mehr gegeben werden können. So scheint es mir recht bedenklich, den Unterschied im Gebrauch des Perfekts und Präteritums nur an den beiden Sätzen „*I have been in London*" und „*I was in London*" erläutern zu wollen. Ein Vorzug dieser Grammatik scheint mir darin zu liegen, daß der Schüler gelegentlich veranlaßt wird, der Entwicklung einer grammatischen Erscheinung nachzugehen und sie mit deutschen und französischen Erscheinungen zu vergleichen. Ein nach

grammatischen Gesichtspunkten geordneter Index wird bei der Benutzung des Buches gute Dienste leisten.

L. Pommeret hat es sich zum Ziele gesetzt, die „bei den ersten direkten Lehrweisen begangenen Fehler" zu vermeiden, indem er der Grammatik zu ihrem Rechte verhelfen will. Er ist überzeugt, daß gewissenhafte Lehrer die Grammatik auf dem Wege der Demonstration beibringen können; „denn es ist nicht schwieriger zu ‚zeigen', was ein Hauptwort oder ein Zeitwort ist, als einen Bleistift oder einen Stuhl zu bezeichnen". Den Übungsstücken sind Fragen angehängt. Diese „beschämende Beigabe" (Münch) unterbliebe besser, besonders, wenn sie Früchte zeitigt wie die folgenden: *Have you seen a marriage in Lapland? What is a maid? Does a dog wag its tail sometimes?* Sonst ist an der Methode nicht viel Neues, außer vielleicht, daß sich der Lehrer — noch mehr als bei andern fremdsprachlichen Lehrbüchern der letzten Zeit — ziemlich überflüssig vorkommen muß. Phonetische Umschreibungen sind dem Buche fremd.

Krügers „Unenglisches Englisch" ist als der vierte Teil des wohl allen Fachgenossen bekannten Werkes „Schwierigkeiten des Englischen" erschienen und ist, wie auch die übrigen Bände, das Ergebnis sorgfältiger Studien des Verfassers. Es wurden „sowohl Verstöße gegen die Sprachlehre, wie gegen richtigen Wortgebrauch und Rechtschreibung" in alphabetischer Reihenfolge zusammengestellt. So finden wir z. B. unter *laut:* Die Knaben sind sehr laut, *the boys are very noisy.* Ein nicht geringes Kontingent bilden die Fehler, die auf lautlicher und etymologischer Verwechslung mit dem Lateinischen oder Französischen beruhen (*Transpirer* (frz.) . . . *to perspire*). Natürlich ist das Buch nicht ein Sammelplatz sämtlicher Fehler, die je von Deutschen gemacht worden sind. Es sind vielmehr nur die Fehler aufgenommen, die nach der Erfahrung des Verfassers beständig wiederkehren. Daß die Auswahl subjektiv ist, darf man dem Autor wohl kaum zum Vorwurfe machen. Das Buch überragt bei weitem alle ähnlichen Zusammenstellungen, die bisher im Gebrauch waren; es wird allen, die sich mit der englischen Sprache beschäftigen, sehr willkommen sein.

Die kleine Synonymik desselben Verfassers löst mit Erfolg die Frage, ob den Schülern eine Sammlung sinnverwandter Wörter in die Hand zu geben ist. Das Büchlein ist ein kleiner Auszug aus der großen wissenschaftlichen Synonymik, die im Jahre 1910 in zweiter Auflage erschien. Vom Deutschen ausgehend, hat der Verfasser den Stoff in 260 Nummern geordnet. Die geschickte Auswahl und der geringe Preis (1 M.) werden manchen Kollegen veranlassen, das Buch beim Unterricht zugrunde zu legen. Dieses Büchlein, ebenso wie die kurze Zeit darauf erschienene, besonders für Studierende und Mitglieder von Lehrer- und Lehrerinnen-Seminaren bestimmte mittlere Ausgabe bedeutet einen großen Fortschritt auf diesem Gebiete. Die Benutzung der beiden Synonymiken wird durch ein ausführliches Register wesentlich erleichtert.

F. Sefton Delmers „*Key to Spoken English*" ist ein Parallelwerk zu dem ebenfalls im Weidmannschen Verlage erschienenen „*Clef de la Conversation française*" von Lagarde. Es soll den Lernenden mit den Wörtern und Wendungen des täglichen Lebens vertraut machen. Der Verfasser sucht dies Ziel durch Darbietung eines interessanten, mannigfaltigen Stoffes zu erreichen. Fast alle Stücke

sind, wie es leider noch immer üblich ist, mit „*Questions*“ versehen. Den Vokabeln fehlt die Aussprachebezeichnung.

Die „Englischen Hausübungen“ sind nach dem Muster der von denselben Verfassern veröffentlichten „Französischen Hausübungen“ angefertigt. Damit die Übungen von den Eltern bequem überwacht werden können, ist ein Schlüssel beigegeben. Rezensent ist nicht der Ansicht, daß mit diesem Buche „gleichfalls eine vielfach empfundene Lücke“ ausgefüllt wird. Jedermann wird den Verfassern gern zustimmen, wenn sie eine recht gründliche Beherrschung der englischen Formenlehre verlangen. Aber welcher Schüler ist denn so schwach begabt, daß er allein zur Einübung des englischen Verbums nahezu 4000 Formen nötig hätte? Als Beispiel führe ich *to swell* an (S. 48): es schwoll (zweimal) — sie sind geschwollen — würde es nicht schwellen? — das Schwellen — schwollen sie? — sie schwellen — es war geschwollen — es schwelle — geschwollen seiend — sie werden nicht schwellen. Wird einem nicht schon beim Lesen dieser wenigen Formen schwindlig zumute? Ähnliche Übungen soll nun ein Junge etwa 400 mal über sich ergehen lassen! Damit hat er aber erst das Verbum geübt; für die andern Wortarten stehen ihm noch weitere Genüsse bevor. Die Formenlehre des Englischen soll — ich wiederhole das hier — keineswegs als *quantité négligeable* behandelt werden; aber derartige Bücher sollten wir doch im Interesse unserer Jugend entschieden zurückweisen.

Der Verlag von Wilhelm Violet hat eine Sammlung von Texten englischer Sprach- und Liederplatten herausgegeben. Sie wird allen denen willkommen sein, die sich von der Anwendung der Sprechmaschine im Unterricht gute Erfolge versprechen.

In demselben rührigen Verlage erscheinen zweimal monatlich die Echo-Zeitschriften, die sich bereits seit einer Reihe von Jahren in den Kreisen derjenigen Gebildeten, die ihre fremdsprachlichen Kenntnisse auf angenehme und interessante Weise vervollkommnen wollen, viele Freunde erworben haben. Das „*English Echo*“ ist am 1. Oktober 1912 in seinen 16. Jahrgang eingetreten. Die Zeitschrift sucht den Leser immer mehr über die politischen und literarischen Vorgänge der Gegenwart auf dem Laufenden zu erhalten. Vokabeln und schwierige Redensarten sind jetzt auf einem besonderen Blatte verzeichnet.

Ebenfalls in dem Violetschen Verlage sind „*The Four Seasons*“ (Seitenstück: *Les Quatre Saisons*) erschienen. Das Heftchen enthält den Text zu den Hölzelschen Jahreszeitenbildern, englische Fragen darüber und schließlich die deutsche Wiedergabe der Stücke.

Ein ähnliches Büchlein ist das *English Text-Book* von A. Heinrich. Es bildet das Gegenstück zu K. Wolters „*Livret Explicatifd des Tableaux Auxiliaires Hirt*“. Sechs englischen Texten sind ebensoviel Anschauungsbilder (*Spring, Summer, Autumn, Winter, the Large Town, the Port*) zugrunde gelegt. Das Büchlein — endlich mal eins ohne „Questions“ — scheint mir als Grundlage für Sprechübungen gut geeignet. Ein wenig beeinträchtigt wird sein Wert allerdings durch die fast gänzlich mangelnde Aussprachebezeichnung im Wörterverzeichnis.

Hamburg. Hermann Wächter.

Geologie und Mineralogie.

Walther, J., Lehrbuch der Geologie Deutschlands. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. Mit 242 Bildern und einer geologischen Karte. Zweite vermehrte Auflage. 428 S. geb. 9,40 M.

Bereits nach einem Jahre war die erste Auflage von Walthers Geologie vergriffen, ein Beweis, nicht nur für die Trefflichkeit des Werkes, sondern auch für das vermehrte Interesse, welches das große Publikum jetzt der Endgeschichte zuwendet. Wie in seiner ersten Auflage, hat Walther der Beschreibung der einzelnen deutschen Gauen eine geologische Geschichte von Deutschland vorangeschickt. Einzelne Abschnitte, wie die über Erdbeben, Geländeformen und das Mainzer Becken, sind zu der ersten Auflage neu hinzugekommen, andere sind erweitert und verbessert, ebenso manche der charakteristischen Abbildungen und der geologischen Skizzen. Eine wesentliche Umgestaltung hat auch die ausgezeichnete geologische Karte von Deutschland erfahren. In markanten Farben treten die Formationen und Gesteinsarten hervor. Die ihnen zugefügten bunten Linien und Striche heben das Streichen der Gruppe und alle wichtigen Störungslinien deutlich heraus. Obwohl die Ortsnamen, der besseren Übersicht halber, fortgelassen sind, findet sich auch der Nichtfachmann, durch die eingetragenen Flußläufe vollkommen zurecht. Es erübrigt sich wohl, diesem bekannten Werke Bemerkungen über die populäre und doch wissenschaftlich vollendete Schreibweise hinzuzufügen. Der Wunsch des Verfassers nach einer freundlichen Aufnahme auch dieser zweiten Auflage wird zweifellos in Erfüllung gehen.

Berg, Alfred, Wie unsere Erde geworden ist. Leipzig 1912. Th. Thomas. Mit 42 Abbildungen. 94 S. geb. 0,65 M.

In der Volksbücherei von Bastian Schmidt bildet das Büchlein gewissermaßen eine Miniaturausgabe von Bergs „Geologie für Jedermann", aus welcher auch die schönen Skizzen herübergenommen sind. Den Betrachtungen aus der allgemeinen Geologie fügt Berg in seinem Büchlein noch einen Anhang der Formationslehre hinzu. Die populäre Schreibweise läßt uns das Büchlein auch für jüngere Schüler empfehlenswert erscheinen.

Haase, E., Erdrinde, Einführung in die Geologie. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. Zweite Auflage, mit vier Farbtafeln und zahlreichen Abbildungen. 256 S. geb. 3,60 M.

Im Gegensatz zu den systematischen Werken über Geologie, ist das Buch von der historischen Geologie beherrscht. Die allgemeine Geologie findet, an geeigneter Stelle, ihren Platz bei der Besprechung der einzelnen Formationen. Diese Anordnung dürfte dem großen Publikum das Buch lesenswerter erscheinen lassen, als die gewöhnliche streng durchgeführte systematische Folge. Das Buch erinnert in seiner flüssigen Schreibweise und den zahlreichen Bildern und Skizzen an das treffliche Buch von Walther über die Geologie von Deutschland. Einen guten Gedanken führt Verfasser in seinem Anhange aus. Er bietet uns in diesem wörtliche Darstellungen geologischer und geographischer Meisterwerke über Watten-, Dünen- und Wüstenbildung, über Vulkane und Erdbeben, über Salzseen und Waldsümpfe, über Alpengletscher und Inlandeis. Die zugefügten bunten Tafeln sind ein Schmuck des Buches.

Roestel, N., Methodisches Handbuch der Mineralogie und Geologie. Mit 170 Textbildern. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. 259 S. geb. 4,40 M.

In striktem Gegensatz zu dem Haaseschen Buche wird hier die allgemeine Geologie in einzelnen Kapiteln abgehandelt und die Formationslehre angeschlossen. Nach einer Umschau auf dem Boden der Heimat werden die Mineralien und Gesteine und die endogenen Vorgänge der Erde besprochen. An der Spitze der einzelnen Kapitel stehen Beobachtung und Versuch. Ihnen folgen Erklärung und Anwendung. Am Schlusse jedes Kapitels wird das Ergebnis noch einmal zusammengefaßt. Zahlreiche Abbildungen erläutern die Befunde. Zum Selbststudium ist das Buch durch seine reichen und klaren Erläuterungen sehr zu empfehlen. Ob sich jeder Lehrer mit der weitgehenden Zergliederung des Stoffes befreunden wird, ist eine andere Frage.

Der Verfasser vermeidet bei der Besprechung der Mineralien sorgfältig alle chemischen Formeln. Das Buch ist daher dem Verständnis eines Untersekundaners durchaus angepaßt. Andererseits bietet das Buch, wie schon sein Umfang zeigt, eine derartige Stoffülle, daß der Inhalt kaum in den oberen Klassen zu bewältigen ist und eher als Handbuch der Geologie dem Publikum zu empfehlen wäre.

Abel, O., Allgemeine Geologie. Wien 1913. F. Tempsky. Mit 146 Abbildungen, fünf Farbentafeln und Karten. 144 S. geb. 3 M.

Das Büchlein ist für die VII. Klasse der österreichischen Realschulen bestimmt. Man merkt es dem Büchlein an, daß der Verfasser Professor der Paläontologie ist. Die Tierwelt der Vergangenheit mit ihren Rekonstruktionen ist mit besonderer Vorliebe behandelt, sonst gliedert sich dasselbe in streng wissenschaftlicher Weise in die Abschnitte der allgemeinen und der stratigraphischen Geologie. Die Lehre von den Mineralien und Gesteinen wird vorausgesetzt, die Gesteinsbildung dagegen, wie die Formationslehre, ausführlich behandelt. Einen besonderen und höchst interessanten Abschnitt widmet der Verfasser dem geologischen Aufbau von Österreich, der zugleich als Ergänzung zu der Entstehung der Gebirge überhaupt zu betrachten ist.

Lerch, L., Anleitung für geologische Wanderungen in der Umgegend von Hannover. Hannover 1913. Hahnsche Buchhandlung. 36 S. geb. 4,50 M.

Das Buch ist im wesentlichen als ein Hilfsmittel für Sammler von Fossilien in der Umgebung von Hannover gedacht, daher die zahlreichen Tabellen und Abbildungen der dortigen mesozoischen Fossilien. Nach einer kurzen Einleitung über das Sammeln und Präparieren von Mineralien, Petrefakten und Artefakten, werden die besten Aufschlüsse bei Hannover angegeben und die Beschaffenheit der dortigen Formationsgebiete kurz besprochen. Die trefflichen Abbildungen bieten übrigens jedem, der sich mit den Fossilien des Mesozoikums befaßt, einen erwünschten Anhalt.

Chemie und Mineralogie.

Kotte, E., Lehrbuch der Chemie und Mineralogie mit Einschluß der Elemente der Gesteinskunde und der Geologie. Dresden 1913. Bleyl & Kaemmerer. I. Teil: Einführender Lehrgang der Chemie und Mineralogie. Zweite Auflage. Mit 143 Figuren. 208 S. geb. 2,60 M.

Dieser auf methodischer Grundlage aufgebaute Lehrgang der Chemie, legt sein Hauptgewicht weniger auf die Fülle von Tatsachen, als auf die Erkennung der Gesetzmäßigkeiten, wie sie besonders von Ostwald vielfach betont wird. In seiner Einleitung wendet sich der Verfasser von dem seit Arendt gewöhnlich verfolgten Wege ab, indem er nicht von der Luft ausgeht, sondern von festen bekannten Stoffen, wie Schwefel und Kohlenstoff. Für den Anfänger ist sicherlich dieser Weg weit leichter faßbar, als der von den scheinbar unkörperlichen Gasen gewählte. In den einzelnen Kapiteln übernimmt bald die Chemie, bald die Mineralogie die Führung. Ganz allmählich wird der Schüler zu den Gesetzen vom chemischen Gleichgewicht, von der Erhaltung der Energie und von den Verbindungsgesetzen, zu der Atomtheorie geführt. Mit Recht weist der Verfasser die Avogadrosche und die Ionenhypothese der Oberstufe zu. Dem Lehrer, resp. dem Schüler, werden bei den einzelnen Kapiteln experimentelle Andeutungen gegeben. Die stöchiometrischen Berechnungen scheinen uns auf dieser Stufe allerdings noch verfrüht, desgleichen das Kapitel über Maßanalyse. Der Kristallographie ist ein besonderes Kapitel gewidmet, welches, wie auch die übrigen, durch zahlreiche Abbildungen erläutert wird.

Den Schluß bildet eine ausführliche Zusammenstellung der Fremdwörter und Eigennamen mit beigefügter Erklärung. Bei dem großen Umfange des Buches wird der Lehrer wohl manches verkürzen müssen, sonst aber mit Vergnügen dem Lehrgange desselben folgen.

Posen. B. Mendelsohn.

---

b) Einzelbesprechungen:

Horn, Ewald, Führer durch das höhere Unterrichtswesen in Deutschland mit besonderer Berücksichtigung der Alumnate. Berlin und München 1911. R. Oldenbourg. IX u. 186 S. 2,80 M.

Der Inhalt dieses Buches entspricht nicht ganz seinem Titel. Verfasser hatte die Absicht gehabt, eine allgemeine orientierende Übersicht über die Verfassung des höheren Schulwesens der verschiedenen Bundesstaaten der Behandlung des Alumnatwesens voranzustellen. Infolge längerer Krankheit ist das einstweilen unterblieben; das Buch ist im wesentlichen ein Führer durch das Alumnatswesen. Zunächst wird Geschichtliches und Wesentliches von Alumnaten geboten; dann ein Verzeichnis der Alumnate im höheren Schulwesen Deutchlands. Auch mit diesem Teile ist der Erziehung ungemein viel genützt; denn das Alumnatswesen hat sich in den letzten Jahrzehnten sehr gewandelt im Geiste der neueren Pädagogik. Aus unbehaglichen, kasernenmäßigen Alumnaten werden mehr und mehr behagliche Familienheime, in denen den Schülern das Elternhaus möglichst ersetzt

wird. Anstaltserziehung wird zu Familienerziehung. Horns Buch will den rat- und hilfesuchenden Eltern ein freundlicher Ratgeber sein. Das ist er auch in vollem Maße. Das Buch darf deshalb in keiner Lehrerbibliothek fehlen.

Ergänzend tritt zu dem Führer hinzu die Zeitschrift:

Das Alumnat, eine pädagogische Zeitschrift. Herausgegeben von Ewald Horn. Berlin-München. R. Oldenbourg. 12 Hefte. 12 M.

Bis jetzt läuft diese Zeitschrift im zweiten Jahrgang, von dem 4 Hefte (April-Juni) vorliegen. Zunächst werden Abhandlungen geboten, die meist verfaßt sind von Männern, welche in täglicher Berührung zu Alumnaten sind und die sämtliche Fragen, die aufkommen, sachgemäß und anregend beantworten. Dann folgen kurze Berichte und Mitteilungen über Altes und Neues im Leben der Alumnate der Vergangenheit und Gegenwart, ferner literarische Besprechungen, schließlich Fragen und Antworten in Alumnatsdingen. Dem letzten Teile möchte man eine weitere Ausdehnung und Benutzung, sowie eine lebhaftere Beteiligung der interessierten Kreise wünschen.

Berlin. A. Matthias.

Kern, Berthold, Humanistische Bildung und ärztlicher Beruf. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. 44 S. 1 M.

Brand, Eugen, Zur Reform der humanistischen Gymnasien in Bayern. Bamberg 1913. Buchner. 101 S. 1,80 M.

Fischer, A., Mehr Praxis als Reform unserer Bildung. Leipzig 1913. Klinkhardt. 64 S. 1 M.

Jarotzky, A., Zur Reform der Mittelschule. Reval 1913. Franz Kluge. 52 S.

Der auf der letzten Jahresversammlung der Berlin-Brandenburger humanistischen Vereinigung gehaltene Vortrag des Generaloberarztes Kern hat schon damals einen starken Eindruck gemacht und wird auch auf den Leser nicht ohne nachhaltige Wirkung bleiben: so maßvoll ist er bei aller Entschiedenheit des Standpunktes, so warm bei aller dialektischen Schärfe, so weitschauend gebildet bei aller Beschränkung auf den Bereich der Fachwissenschaft. Schon die geschickte Fragestellung: „Was leistet das humanistische Gymnasium für den ärztlichen Beruf?“ zeigt, daß der Verfasser von animoser Polemik weit entfernt ist und Empfindlichkeiten aus dem Wege gehen will. Daß er den Vorwurf zu entkräften sucht, das Gymnasium bereite „inhaltlich“ nicht auf die medizinische Wissenschaft vor, dagegen betont, die humanistische Vorbildung „trage den Keim des Forschens in sich“, daß er ferner in dieser für die Krankenbehandlung und soziale Wirksamkeit des Arztes besondere ethische und intellektuelle Werte und Anregungen findet und sich schließlich dahin resümiert, „in dem humanistischen Gymnasium hätten wir ein nationales Gut zu schützen, dessen Verlust eine tiefgreifende Aenderung unseres Nationalcharakters voraussetzen oder nach sich ziehen würde“ — das wird man kaum humanistische Ueberspanntheit oder gymnasialen Hochmut nennen können. — Die im Hinblick auf eine in Aussicht stehende neue Schulordnung für die bayerischen Gymnasien verfaßte Schrift des Gymnasialrektors Brand ist in ihrem ersten Teile ein kritischer Gang durch die Reformbestrebungen, deren

Objekt die bayerische Gelehrtenschule in den letzten zwanzig Jahren gewesen ist; der zweite Teil bringt die Lehrplan und Schlußexamen umfassenden Vorschläge des Autors. Bei der ruhig abwägenden, klaren, von reifer praktischer Erfahrung unterstützten Art des Verfassers, der einer zeitgemäßen Änderung des Lehrplans durchaus das Wort redet, ohne doch das Licht des Gymnasiums unter den Scheffel zu stellen, wird auch der Nichtbayer seinen Ausführungen mit höchstem Interesse folgen und nur selten zum Widerspruche geneigt sein. Das humanistische Glaubensbekenntnis auf S. 35 wird auch der billig denkende Gegner passieren lassen. — Die Fischersche Broschüre ist im einzelnen so unklar wie ihr Titel: unter der Voraussetzung, daß die Jugend mit dem „praktisch Notwendigen" ausgerüstet werden müsse, verlangt er eine — höhere — Einheitsschule vom 10.—16. Jahr, statt der Oberklassen Fachschulen, dann eine praktische Hochschule, endlich Akademien für „richtige Forscher". Auch Mädchen-, Volks- und Mittelschule erhalten anhangsweise ihren „praktischen" Lehrplan. Lesefrüchte: „In der Geschichte über 1648 zurückzugehen ist nicht gut, um nicht die religiösen Kämpfe immer wieder aufzurühren" (S. 17). „Das Forschen in der Wissenschaft kann den Lehrern der Einheitsschule erspart bleiben; dazu sind die Professoren der Universität da" (S. 19). Die Schüler der Fachschulen heißen Lehrlinge. „Man könnte sie kurz nennen: G. L. (Geistliche Lehrlinge), A. L. (Arzt-Lehrlinge), R. L. (Rechts-Lehrlinge), L. L. (Lehrer-Lehrlinge)" (S. 23). An Vorschlägen, Wünschen, Hoffnungen, Versprechungen ist kein Mangel: „natürlich kam es hier nur darauf an, den allgemeinen Plan zu entwerfen; die Einzelheiten können nur von Fachleuten ausgeführt werden" (S. 44). Wer wagt es, Rittersmann oder Knapp' . . . — An Unklarheiten, Unbestimmtheiten und Halbheiten leidet auch der Vortrag des Jurjewer Universitätsprofessors Jarotzky, dem, wie Fischer, die auf der höheren Schule den Kindern zugemutete Arbeit zu schwer ist und zu lange dauert; sein für eine Einheitsschule entworfener Lehrplan (S. 42) umfaßt nur sieben Jahreskurse, deren erster 14, die übrigen 18 Wochenstunden haben. Davon fallen auf die russische Sprache im ganzen 22, auf eine fremde Sprache — mehr hält der Mediziner für vom Übel — 25, auf Mathematik 30, auf Geschichte 8. Die Allgemeinbildung auf der Schule ist schon deshalb zu beschränken, weil „man sonst die Schüler von der moralischen Pflicht sich weiter zu entwickeln befreit" (S. 17). Die Befürchtung, daß die Schüler dem Müßiggang verfallen, ist grundlos: „im Gegenteil müssen die Lehrer bei dem von uns vorgeschlagenen System immer auf der Hut sein, damit die Schüler sich nicht überarbeiten; denn es liegt die beständige Gefahr vor, daß die Schüler, wenn man ihnen interessante Bücher und sie interessierende Fragen vorlegt, über ihre Kraft durch die Arbeit hingerissen werden" (S. 45). Der klassischen Bildung singt der Redner ein hohes Lied (S. 28 f.), empfiehlt auch besonders eindringlich das Studium des Griechischen, später des Lateinischen, gibt aber selbst zu, daß bei der den Eltern freigestellten Wahl einer Fremdsprache diese sich wahrscheinlich für keine der klassischen entscheiden würden. Unter seinen Gewährsmännern für deutsche Verhältnisse figurieren Gurlitt und Ostwald; seit der Dezemberkonferenz von 1890, meint er, habe sich die Lage der Dinge bei uns sehr wenig verändert. Schade um die Übersetzungs- und Druckkosten.

Friedeberg (Nm.). E. Grünwald.

Kipp, Theodor, Humanismus und Rechtswissenschaft, Vortrag, gehalten in der Versammlung der Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums in Berlin und Provinz Brandenburg am 5. Dezember 1911. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1912. 8°. 43 S. brosch. 0,80 M.

Zwei Jahre sind vergangen, seit Professor Bornhak-Berlin im Novemberheft dieser Monatschrift die Notwendigkeit der Kenntnis der griechischen Sprache für den Juristen bestritten hatte. Zu den namhaftesten Gegnern, die ihm bald darauf aus den Kreisen der Rechtsgelehrten erstanden, Leist-Gießen, Partsch-Göttingen (beide im Januarheft 1911 derselben Zeitschrift), und Heymann-Marburg (Humanistisches Gymnasium und modernes Kulturleben, Erfurt 1911), gesellt sich nunmehr als vierter der Berliner Hochschullehrer Theod. Kipp. Er weist zunächst die Unentbehrlichkeit der Kenntnis des römischen Rechts im Interesse der fachgeschichtlichen Bildung und wegen seiner einzigartigen Bedeutung nach. Sodann führt er aus, es würde gegen die Fundamentalsätze deutscher Wissenschaft verstoßen, sich diese Kenntnis etwa aus Übersetzungen zu erarbeiten. Sondern um sich eine eigene Überzeugung in den Fragen seiner Wissenschaft zu bilden, ziemt es dem jungen Juristen, die Wahrheit an der letzten Quelle zu suchen, d. h. er muß eine dafür genügende lateinische Vorbildung besitzen. Und da das römische Recht keine originale Schöpfung ist, sondern die Römer seinen Stoff in weitem Umfange den Griechen verdanken, ist folgerichtig auch die Kenntnis dieser Sprache von dem jungen Rechtsbeflissenen zu fordern. Einmal für das Verständnis der unmittelbaren Quellen, wie sie in den Justinianischen Novellen und Pandekten, den Scholien zu den Basilika und der Hexabiblos (so muß es S. 36 heißen) vorliegen, ferner in der unermeßlichen Menge der Papyri, sodann für die allgemeine Lehre von Staat und Recht und den Staatsformen, die in letzter Linie auf Plato und Aristoteles zurückgeht. Die jetzt an unseren Hochschulen eingerichteten Kurse zur nachträglichen Erlernung der klassischen Sprachen sind ein Notbehelf, sie verkürzen dem Studenten in unerwünschter Weise die Zeit, die er für andere Dinge braucht. Würden sie noch mehr verallgemeinert, so würde, wie im Mittelalter, der Universität wieder ein Stück der Arbeit zugeschoben, die jetzt das Gymnasium leistet.

Auf Grund dieser Erwägungen kommt Kipp wie seine drei fachmännischen Vorgänger zu dem Wunsche, es möchte sich, ganz abgesehen vom Standpunkt der allgemeinen Bildung, schon im eigensten Interesse der Rechtswissenschaft, auch in Zukunft die Mehrzahl der Juristen aus Abiturienten des humanistischen Gymnasiums rekrutieren.

Soest. H. Bernhardt.

John, F., Künstlerische Erziehung. Leipzig 1912. Quelle & Meyer, 52 S. 8°. geh. 0,80 M.

Ein feines, geschmackvoll und in enger Fühlung mit allen einschlägigen Fragen geschriebenes, von einem gesunden Optimismus getragenes Büchlein, einem Optimismus freilich, der sich der Einsicht in die Relativität aller auf erzieherischem Gebiete erreichbaren Wirkungen nicht verschließt. Es sucht, wie in dem ein-

leitenden Kapitel auseinandergesetzt wird, die neben den intellektuellen und ethischen auch künstlerischen Ziele einer idealen deutschen Erziehungsschule festzulegen und den Weg zu ihnen in einer langsamen und stetigen Entfaltung der Kindesseele aufzuzeigen. Die weiteren Kapitelüberschriften: Kinderstube und Wohnhaus, Vom erzieherischen Werte der bildenden Kunst, Unsere Muttersprache, Über rhythmisch-musische Kultur, mögen einen Begriff von dem Gang der Erörterung geben, welche manche feine Beobachtung und Anregung bietet. Das Schlußkapitel: Durch Kunst zum Leben, leiht u. a. der Hoffnung Ausdruck, daß das deutsche Volk, auch ohne sich an dem Griechentum — oder gar an dem modernen Japan! — zu orientieren, dereinst aus sich heraus ein neues Bildungsideal zu entwickeln vermöge, an dessen Begründung und Vollendung die deutsche Schule an erster Stelle mitzuwirken berufen sei. Das aber hieße, dem deutschen Wesen eine Möglichkeit rauben, die ihm auch in der Zukunft nottun könnte: am griechischen zu genesen.

Düsseldorf. Paul Brandt.

Dilthey, W., Groethuysen, B., Misch, G., Joel, W., Spranger, E., v. Wiesner, J., Driesch, H., Adickes, E., Schwarz, H., Graf Keyserling, H., Natorp, P., Simmel, G., Wobbermin, G., Deussen, P., Güttler, C., Bonus, A., Wille, B., Troeltsch, E., Kaftan, J., Frischeisen-Köhler, M., Weltanschauung. Philosophie und Religion. XVIII u. 484 S. Berlin 1911. Reichl & Co. 17 M., geb. 20 M.

Dieses bemerkenswerte Buch, in dem Vertreter recht verschiedener Standpunkte zu den vielen Suchenden unserer Zeit reden, wird durch einen feinsinnigen Aufsatz Wilhelm Diltheys in die rechte Beleuchtung gerückt. Die verwirrende Vielheit der Standpunkte ist nicht eine zufällige Eigentümlichkeit des Buches oder unserer Zeit. Sie liegt in der Sache. „Der Kampf der Weltanschauungen untereinander ist an keinem Hauptpunkt zur Entscheidung gelangt. Die Geschichte vollzieht eine Auslese zwischen ihnen, aber ihre großen Typen stehen selbstmächtig, unbeweisbar und unzerstörbar nebeneinander aufrecht da. Sie können keiner Demonstration ihren Ursprung verdanken, da sie von keiner Demonstration aufgelöst werden können. Die einzelnen Stufen und die speziellen Gestaltungen eines Typus wurden widerlegt, aber ihre Wurzel im Leben dauert und wirkt fort und bringt immer neue Gebilde hervor.“ Die aus dem Urgrund des Lebens hervorsprießenden Weltanschauungen werden im Fortgang, in von innen gesetzmäßig bestimmtem Stufengange in einen bewußten und notwendigen Zusammenhang von Problemen und Lösungen erhoben, wodurch die Weltanschauung zur Explikation des in ihr Enthaltenen gelangt: sie ist ein Erzeugnis der Geschichte. Religion und Dichtung treiben fort zur Metaphysik, für die sich der Naturalismus, der Idealismus der Freiheit und der objektive Idealismus als bleibende Typen ergeben. Auch für Groethuysen ist jede Weltanschauung nur ein Einzelbild. „Die Welt selbst kann sich nicht spiegeln in einem Lebenszusammenhang, . . . sondern nur in einer Mannigfaltigkeit von Lebenseinheiten in der geschichtlichen Entwicklung.“ Aber die Funktion der Weltanschauung, das Lebensbewußtsein zum Weltbewußtsein zu erweitern, ist eins der großen Prinzipien der Formung des menschlichen Lebens.

Aber niemals ist die Weltanschauung erprobt an der Fülle aller Lebensmöglichkeiten. Niemals ist sie unabhängig von der Relativität der Lebensstellung und der Zufälligkeit der Lebenseindrücke. Von ähnlichen Grundgedanken aus kann denn Adickes, der Agnostiker, den Versuch machen, aus dem Wesen der Metaphysik und ihrer gegenwärtigen Lage die Richtlinien künftiger Entwicklung zu erschließen. Auch für Adickes ist es ausgeschlossen, daß irgendeine der Weltanschauungen jemals zur Alleinherrschaft komme. Sprangers tiefgrabender und lebensvoll gestaltender Aufsatz „Phantasie und Weltanschauung" zeigt, wie in Kunst, Religion und Philosophie die Phantasie Weltanschauung schafft. Ich rechne diese Arbeit zu den Erleuchtendsten, was über das Thema gesagt ist und gesagt werden kann. Aber sofort neben dieser Skizze muß Mischs Aufsatz von den Gestaltungen der Persönlichkeit genannt werden. Der geistvolle Verfasser der leider noch unvollendeten Geschichte der Autobiographie stellt die Frage, was ist es mit dem merkwürdigen Begriff der Persönlichkeit, der Vernunftgesetz und Glück der Individualität, Geschlossenheit und bewegliche Mannigfaltigkeit, bindende Ordnung und irrationale Kraft in einen Begriff zusammenfaßt? Misch zeigt, wie sich Persönlichkeitsbewußtsein, dieser Lohn des Lebens, in Stufen aufbaut, auf denen es nur allmählich wieder in die Tiefen des Lebens hinabführt, aus denen es hervorging. An uns fremdartigen Personenleben, an chinesischem und indischem, wird der Aufstieg zur Persönlichkeit dargestellt.

Von naturphilosophischer Seite her treten Julius v. Wiesner und Hans Driesch an das Weltanschauungsproblem heran. Der Wiener Naturforscher verficht die in einer Polemik gegen Büchner und Haeckel illustrierte These, daß eine Weltanschauung auf ausschließlich naturwissenschaftlicher Grundlage sich nicht aufbauen lasse. Der Heidelberger Naturforscher will die Bedeutung einer Philosophie der Natur für die Ethik nachweisen, indem er den Begriff Natur eigenartig definiert. Von Einzelproblemen behandelt Schwarz die Seelenfrage; er kritisiert scharf die Hypothesen der empirischen, seelenlosen Psychologie und zeigt, daß nur die Annahme einer Seelensubstanz die psychischen Erscheinungen erklärt. Keyserling, von dem wir noch viel erwarten, erörtert das Schicksalsproblem.

Den zweiten Teil des Buches: Religion leitet Natorp mit einem Zwiegespräch: Religion? ein. Aus dem Untergrund eines erschütternden Erlebnisses führt ein Freund den andern zur Religion. Simmel, den die religiöse Frage nicht losläßt, beschenkt uns mit einer in die Tiefe gehendenden Arbeit über das Problem der religiösen Lage. Religion ist für ihn inneres Verhalten der Seele. Die religiöse Natur ist eine von sich in gewisser Weise gestimmte, sie fühlt und gestaltet das Leben von vornherein anders als eine irreligiöse. Da nun intellektuelle und sonstige Momente die transzendenten Inhalte annulliert haben, in die dieser Wert sonst eingeströmt ist und die er damit zu religiösen gemacht hat, so dämmert aus dem Wesen der Religion die Möglichkeit auf, daß die Religion aus ihrer Bindung an transzendente Inhalte zu einer inneren Form des Lebens sich selbst fortbilde. Die Frage ist, „ob der religiöse Mensch das Leben selbst, in dieser Weihe und Spannung, diesem Frieden und dieser Tiefe, diesem Glück und diesem Ringen verbracht — ob er ein solches Leben als einen so metaphysischen Wert selbst empfinden kann, daß er ihn, wie durch eine Achsendrehung, an die Stelle der transzendenten Religionsinhalte

rücken kann". Eine gerade entgegengesetzte These verficht Wobbermin, der in interessanter Auseinandersetzung mit Ritschl, Troeltsch und den amerikanischen Religionspsychologen die aus der religiösen Erfahrung fließende Tendenz zur Transzendenz als für die Religion grundlegend bezeichnet, indem er die Religion letztlich nach dem Christentum orientiert. Güttler konstatiert, daß es eine wissenschaftlich-naturalistische und religiös-mystische Exegese des Gegebenen gebe, und will fragen, welche dieser beiden Deutungen der Wahrheit am nächsten komme, ob ein kontradiktorischer Gegensatz in der Weise vorliege, daß aus der Gültigkeit der einen Auffassung sich die Ungültigkeit der andern unmittelbar ergebe, oder ob der Gegensatz als ein nur scheinbarer sich in einer höheren Einheit psychologischer Art auflöse. Er stellt sich wesentlich auf Kants Boden und empfiehlt den Panentheismus als eine Religion und Wissenschaft versöhnende Hypothese. Bonus charakterisiert das religiöse Erlebnis ähnlich wie James als ein Einbrechen des im Unbewußtsein allmählich Gereiften in die bewußte Sphäre, so daß der Mensch im Offenbarungszustand sich auf die zeit- und kulturlose innere Bewegung zurückzieht und sucht von hier den Einfluß zu bestimmen, den das religiöse Erlebnis auf den Gang der Kultur auszuüben vermag. Die Religion muß kulturkritisch sein. Entzündet sich doch in ihr ein Ideal, das jeder einzelnen menschlichen Kultur prinzipiell überlegen ist. Jede Kulturkritik ist aber darum zugleich kulturschöpferisch. Die großen religiösen Kulturkritiker haben die innersten Kräfte derer, die ihren Aufschrei vernahmen, aufgeregt und aufgestachelt, und daraus sind die Kräfte einer neuen Kulturwelle entstanden. Bruno Wille predigt in dem „Problem der Erlösung" seine pantheistische Erlösungslehre, Troeltsch in einem nicht ganz auf seiner sonstigen Höhe stehenden Aufsatz stellt dar, wie die Kirche im Leben der Gegenwart, in dem Durcheinander religiöser Strömungen, Parteien und Stimmungen zu beurteilen sei. Er fragt: wie soll und kann man sich unter diesen Umständen zu den Organisationen des christlich-religiösen Lebens stellen? Troeltsch empfindet selbst, daß die Antworten, die möglich sind, stark nach Kompromissen klingen. Aber „die Kirchen sind nun einmal die Träger und Gefäße des organisierten religiösen Lebens. So bedürfen wir ihres Ausgleichs mit dem modernen Leben und müssen dafür sorgen, daß er gesund und ehrlich sei". Julius Kaftan erkennt an, daß Kirche und Wissenschaft in Spannung treten müssen. Die Kirche vertritt eine gegebene Wahrheit. Die Wissenschaft sucht neue Wahrheiten. Aber der Gegensatz ist kein ausschließender. Denn das Christentum gerät, sowie es eine bestimmte geschichtliche Gestalt annimmt, in eine Beziehung zur g e g e b e n e n Wissenschaft der betreffenden Zeit. Dem Urchristentum fehlte diese Beziehung. Aber das Christentum ward Kirche und indem es Kirche ward, trat es in innere Beziehung zu Wissenschaft und Philosophie. In der ihm eigentümlichen geistvollen Tiefe stellt Kaftan nun die Entwicklung dieser Beziehung im Katholizismus und Protestantismus dar. Aber wenn auch im Protestantismus das Verhältnis zwischen Kirche und Wissenschaft elastischer geworden ist, so will doch auch der Protestantismus eine gegebene Wahrheit vertreten. Die vielfach vorgeschlagene Grenzregulierung löst die Schwierigkeit nicht. Auf einen bleibenden Vertrag als Beharrungszustand zwischen Kirche und Wissenschaft ist nicht zu rechnen. Der Glaube soll im Widerstreit mit der Umgebung immer wieder erworben werden.

Der Verfasser sucht schließlich die für unser Zeitbewußtsein bestehende Spannung zu erkennen und zu lösen. —

Ich habe versucht, die beherrschende Tendenz der einzelnen Arbeiten mit groben Strichen anzudeuten, weil nur so der Reichtum und die Verschiedenartigkeit der in diesem Buch vereinigten Aufsätze in die Erscheinung tritt. Was aber macht denn nun den Wert des Buches als eines Ganzen aus? Denn es will doch mehr sein als eine zufällige Sammlung von Einzelarbeiten. Das allen Arbeiten Eigentümliche ist das Ringen um eine Weltanschauung. Und darum ist dieses Buch ein Zeitdokument von einheitlicher Wirkung. Es zeigt, welche Fülle von Kräften an der Arbeit sind, die Sehnsucht der Zeit nach einer Weltanschauung zu erfüllen. So stellt das Buch über die Anregungen der Einzelaufsätze hinaus den Leser mitten in das Ringen der Zeit, und damit wird das Buch zu einer Frage an ihn.

Posen. Hans Richert.

Braun, Otto, Grundriß einer Philosophie des Schaffens als Kulturphilosophie. Einführung in die Philosophie als Weltanschauungslehre. Leipzig 1912. G. J. Göschen. 262 S. 8°. geb. 5 M.

Vorträge in der Vereinigung für das wissenschaftliche Vorlesungswesen in Bremen über Einführung in die Philosophie als Weltanschauungslehre liegen hier zu einem Band vereinigt vor. Sie sollen eine Übersicht darüber geben, wie sich dem durch seine Studien über Schelling, Eucken und E. v. Hartmann bekannten Verfasser die Grundlinien seiner „ihm innerlich notwendigen Weltauffassung" gestaltet haben. Dazu ist es nötig, daß wir uns mit ihm zunächst verständigen über das „Wesen der Philosophie". Ihre Aufgabe wird bestimmt als Synthese der Einzelwissenschaften in der Form einer Weltanschauung. Weltanschauung ist aber immer Weltdeutung, und jede Deutung der Welt ist persönlich, darum ist Weltanschauung stets Schöpfung einer Persönlichkeit, die in sich die Ganzheit des Seins erlebt. — Die weiteren Kapitel „Vom Erkennen" und „Von der Wahrheit und dem Grunderlebnis (des Schaffens)" suchen diese grundlegenden Sätze gegen Einwände zu sichern. Erkenntnistheoretisch vertritt der Verfasser den Idealrealismus Hartmanns und kämpft für eine neue Metaphysik, welcher die Aufgabe zugewiesen wird, den Sinn und die Bedeutung der Dinge und Vorgänge und ihre Beziehungen zu unserm geistigen Wesen festzustellen. Die „Wahrheit" einer Weltanschauung kann darum nicht in der Übereinstimmung mit einer Wirklichkeit gesehen werden, die uns stets unerreichbar bleibt, sondern nur in der inneren Übereinstimmung des Ganzen und des Einzelnen mit sich selbst und mit der Persönlichkeit ihres Schöpfers. Die stilvolle Einheit seiner personalen Weltanschauung ist dem Philosophen „Wahrheit". Ist demnach jede Weltanschauung eine künstlerische Schöpfung, so muß als ihre Grundlage „das Schaffen" bezeichnet werden, das zugleich ein Erleben einer Tätigkeit in uns ist. Als allgemeinste Bedeutung dieses Schaffens gilt die Tatsache, daß in dem menschlichen Kreise eine Kultur über der Natur entsteht. Vergeistigung der Welt, Ineinanderbildung des Idealen und Realen ist die Forderung des Kulturbewußtseins, die in dem Schaffen ihre Erfüllung findet. Die Formen und Stoffe dieses Schaffens bestehen in einem Vorbilden, Neu-

bilden, Umbilden und Abbilden der materiellen Außenwelt und der seelischen Innenwelt. Die Freiheit der Persönlichkeit ist hier letztes Ziel. — Die drei letzten Kapitel zeigen die praktische Anwendung der entwickelten Sätze in Kunst, Religion und Liebe, deren Wesen auf die Einigung des idealen und realen Faktors zurückgeführt wird. Der Künstler erlebt das Wesen der Dinge und stellt es dar. Er weckt die Seele des Dinges und bringt sie zum Sprechen. Der sittlich ringende Mensch schafft an seiner Selbstbildung und in Ehe, Familie und Staat an der Vergeistigung des Sinnlichen. Erlebt man die Wesenseinheit der Menschen in der Liebe, so wird die Wesenseinheit aller Dinge in der Religion erlebt. Vertrauen auf den Sieg des Geistigen in der Welt und auf die Bedeutung unsres Schaffens in Kunst, Wissenschaft und Leben gewinnen wir durch die Beziehung unsres Tuns auf Gott.

Man erkennt unschwer Schellingsche und vor allem Schleiermachersche Gedanken. Es ist das Buch aus den bisherigen Studien des Verfassers offenbar als reife Frucht herausgewachsen. Manche Einzelheiten bedürfen eingehenderer Befestigung, als es im Rahmen des vorliegenden Bandes möglich war. Der Grundgedanke vom Wesen und der Aufgabe der Philosophie als „Bedeutungsforschung" wird sich sicher durchsetzen. Die Anzeichen dafür mehren sich auf allen Seiten. — Das Buch wendet sich an weitere Kreise und hat die um der größeren Zuhörerschaft ursprünglich notwendige leichte Faßlichkeit des Vortrages beibehalten. Möge auch dieser Umstand den fruchtbaren Gedanken des Buches zu einer weiten Verbreitung helfen.

Cassel. Alfred Heußner.

Jellinek, Max Hermann, Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik von den Anfängen bis auf Adelung. 1. Halbband. Heidelberg 1913. Carl Winters Universitätsbuchhandlung. X u. 392 S. (7. Band der Germanischen Bibliothek, herausgegeben von Wilhelm Streitberg. 2. Abteilung: Untersuchungen und Texte.) 7,50 M.

Der Titel des Buches darf nicht mißverstanden werden. Es handelt sich nicht um eine Geschichte der deutschen Sprache, sondern um eine Geschichte der grammatischen Theorie. Diese sollte ursprünglich das letzte Kapitel einer „Einführung in das Studium des älteren Neuhochdeutschen" bilden, hat sich aber durch die Stoffmasse zu einem selbständigen Buche gestaltet, in welchem dieser Riesenstoff durch eine große Arbeitskraft überwunden ist. Wie glücklich wäre ich gewesen, wenn dieses anregende Werk mir bei der Abfassung meiner Geschichte des deutschen Unterrichtes zur Verfügung gestanden hätte. Ich wäre dann der Mühe überhoben gewesen, selbst zu sammeln und zu sichten und Zusammenhänge zu suchen, die in diesem Buche mit großem Geschick und feinem Forschungssinn überall erschlossen sind. Besonders wertvoll sind das Kapitel VII von Gottsched bis Adelung und das Kapitel VIII über Adelung. Wenn ihr großer Umfang den Verfasser etwas bedrückt, so darf er als Entschädigung den Dank aller, die Interesse an diesen Forschungen haben, entgegennehmen für seine gründliche Durchforschung gerade dieser Zeitabschnitte; wie überhaupt das ganze Buch, auf dessen Einzelheiten einzugehen nicht Sache dieser Monatschrift ist, eine ganz hervor-

ragende Leistung ist, deren Studium und Verwertung dem deutschen Unterricht, besonders dem grammatischen Unterricht, zugute kommen möge. Man darf mit großer Spannung dem 2. Halbband entgegensehen.

Bergmann, Karl, Der deutsche Wortschatz. Auf Grund des deutschen Wörterbuchs von Weigand dargestellt. Ein Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf höheren Schulen wie zum Selbststudium. Gießen 1912. Alfred Töpelmann (vormals J. Ricker). XII u. 156 S. geh. 2,75 M., geb. 3,20 M.

Der Verfasser hat sich der großen Mühe unterzogen, die in dem von Herman Hirt bearbeiteten Weigandschen Wörterbuch niedergelagerten Schätze für den Schulunterricht zu heben, damit unsere Jugend dem Werkzeug, dessen sie sich stündlich bedient, um ihre Gedanken und Empfindungen einzukleiden, etwas mehr Teilnahme abgewinnt und damit bei ihr ein tieferes Empfinden für unsern muttersprachlichen Wortschatz erweckt wird. Das Buch besteht aus drei Teilen. Der erste behandelt die Bedeutung unserer Wörter und Wendungen, der zweite die Zusammensetzung und Bereicherung unseres Wortschatzes, der dritte die verwandtschaftlichen Beziehungen der deutschen Sprache.

Diese Teile zerfallen wieder in zahlreiche Unterteile, in welchen wir in die anregendsten Sprachfragen eingeführt werden. Es würde zu weit führen, hier alles durchzugehen. Ich begnüge mich mit Andeutungen aus dem ersten Hauptteil. Hier werden wir über die Grundbedeutung unserer Wörter unterrichtet, sehen die Hauptbegriffe, die ihnen zugrunde liegen, an uns vorüberziehen; erfreuen uns an den interessanten Umdeutungen (Volksetymologie) und an den ebenso anregenden Sprachellipsen, an den Bedeutungsentwicklungen, am Bedeutungswandel, an der Bildersprache, an den kulturgeschichtlich bedeutsamen Wörtern und an der Entstehung und Bedeutung der geographischen Eigennamen. Eine reiche, fast erdrückende Fülle von Beispielen ist aufgeführt. In gleicher Weise sind auch die beiden anderen Teile mit großem Fleiß bedacht.

Das Buch kann den Schülern, welche ihre Sprache gern genauer prüfen und kennen lernen möchten, nur aufs wärmste empfohlen werden. Auch dem Lehrer wird es manche Anregung bieten und Gelegenheit geben, in dieser oder jener deutschen Stunde einmal ein besonders schönes Kapitel mit seinen Schülern durchzusprechen.

Berlin. A. Matthias.

Meyer, Richard M., Deutsche Stilistik. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. XI u. 257 S. geh. 5, geb. 6 M. München 1913. C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. (Handbuch des deutschen Unterrichts an höheren Schulen. Herausgegeben von Dr. Adolf Matthias. 3. Band 1. Teil.)

Die erste Auflage dieser deutschen Stilistik habe ich im 5. Jahrgang der Monatschrift S. 402ff. angezeigt. Die zweite Auflage des vortrefflichen Werkes unterscheidet sich von der ersten nicht wesentlich. Hier und da sind Abstriche, öfter sind schätzenswerte Zusätze zu verzeichnen, teils aus Anlaß neuer Schriften, die, wie Ed. Engels deutsche Stilkunst, nicht unbeachtet bleiben durften, teils um

einzelne Abschnitte durch lehrreiche Angaben zu ergänzen. Hierhin gehört der Zusatz zu § 17, wo von dem Barbarismus die Rede ist, der Reim- oder Versnot hervorruft, dann was S 46 über das Oxymoron als den stilistisch schärfsten Teil des Paradoxon oder S. 51 über die Fälle gesagt wird, in denen in der Verbindung eines Substantivs mit einem Adjektiv keine Epithese vorliegt, S. 150 die Erörterung über Motto und Devise, S. 188 die Ausführung über die Sage und ihre Verwandtschaft mit dem Märchen und so noch manches andere. S. 199 werden Beispiele ergreifender Meisterstücke von Grabschriften geboten. Es ist die einzige Stelle, wo sich in mir der Widerspruch geregt hat, indem unter solche Meisterstücke auch die französische Grabschrift gerechnet wird: *Elle fut jeune, elle fut riche — Quel repas pour les rats!*

Coblenz. Jos. Buschmann.

Ehrle, F., und **Liebaert, P.,** Specimina codicum Latinorum Vaticanorum. Bonn, Marcus u. Weber, 1912. XXXVI u. 50 S. gr. 4°. Pr. 6 M. (= Tabulae in usum scholarum editae sub cura Johannis Lietzmann tom. 3.)

Die auf dem Gebiete der Paläographie und Handschriftenkunde rühmlich bekannten Gelehrten haben sich zusammengetan, um den in der Lietzmannschen Sammlung erschienenen griechischen Handschriftenproben des Vatikans (von Cavalieri und Lietzmann) eine entsprechende Auswahl aus lateinischen Kodizes derselben Bibliothek an die Seite zu stellen. Der Zweck auch dieses Bandes ist, das beste paläographische Anschauungsmaterial leicht und billig zugänglich zu machen. Dies Ziel wird hier in einem Grade erreicht wie von keinem früheren Herausgeber lateinischer Schrifttafeln. Dabei ist das vorliegende Werk nicht etwa eine bloße Zusammenstellung der besten Proben aus den früheren nicht eben spärlichen Publikationen, sondern unter angemessener Berücksichtigung jener eine durchaus selbständige Leistung mit neuen Schriftproben sowohl wie mit eigenen neuen Ergebnissen und Anregungen in Einzelheiten, ein Werk, das die Entwicklung der lateinischen Schrift vom vierten bis zum fünfzehnten Jahrhundert aufs klarste zur Anschauung bringt. Dankenswerterweise sind in den Schrifttafeln manche der bekanntesten antiken Autoren berücksichtigt, z. B. Terenz, Livius, Vergil, Lucan, Augustinus, Eusebius, einzelne sogar mehrfach. Aber leider läßt sich in keinem Falle an einer Textpartie Buchstabe für Buchstabe die Geschichte der Schrift mehrere Epochen, geschweige denn die ganze berücksichtigte Zeit hindurch verfolgen; und doch würde eine derartige Anlage des Buches zugleich auch tiefer in die Textgeschichte unserer klassischen Schriftsteller einführen und eher noch als jetzt zu einer Fortsetzung der paläographischen und handschriftlichen Studien an den Originalen einladen. Der Anhang enthält den für Studierende notwendigen Apparat an Literatur und Erläuterungen in knappester Form.

Das Werk steht durchaus ebenbürtig neben den früheren dieser Lietzmannschen Sammlung und bestärkt uns in der Überzeugung, daß wir auch in den folgenden Bänden Vorzügliches erwarten dürfen.

Düsseldorf. Arthur Laudien.

Scriptor latinus. *Menstruus ad linguae latinae humanitatisque studium colendum commentarius.* 9. Jahrg., 1912, Heft 2. Herausgeber: Waldemar Lommatzsch, Bremerhaven; Verlag: H. Lüstenöder, Frankfurt a. M. Preis jährlich 4 M.

Seit längerer Zeit haben wir Gelegenheit gehabt, die Hefte des Scriptor latinus zu prüfen und die Entwicklung des Unternehmens zu beobachten; wir wollen nicht länger zögern, auf das eigenartige Werk hinzuweisen, da es die Erwartungen, die man darauf zu setzen berechtigt ist, wirklich erfüllt. Der Inhalt und vor allem die Art, moderne Stoffe in zwanglosester Art, in oft verblüffender Sicherheit in die antike Form zu gießen, hat zumal für den Lateinschüler etwas ungemein Anziehendes. Wer ein Jahr lang sich von diesem Scriptor hat leiten lassen, wird seinen Cicero oder Vergil mit anderen Augen ansehen. Es ist keineswegs bloße Künstelei, eine zwecklose Verschrobenheit, die sich uns etwa in der lateinischen Elegie „*De matre et filio in loca sancta Kevelarina peregrinantibus*" darstellt, eine Nachdichtung von Heinrich Heines „Wallfahrt nach Kerelar" — gerade die scheinbar barocke Idee, die in diesem Gegensatz von Form und Inhalt Gestalt gewinnt, zieht an. Auch das „*populare ex Thuringia canticum*": „Ach wie ist's möglich dann —?", das mit den Worten anhebt: *Non potero pati | laesa jugi rati | iura* — ist nicht ohne Reiz. In glücklicher Weise mischt sich Antikes mit moderner Forschung in dem Bericht über die angeblich gefundene Stelle, „*ubi Varius ab Arminio devictus sit*". Es hat tiefen Sinn, wenn hier ein Deutscher mit der Zunge des Römers über Nachforschungen bezüglich des Varianischen Schlachtfeldes berichtet. Freilich, das sei hier gleich eingefügt, die Meldungen über die Gräberfunde im Arnsberger Wald sind trügerisch; der Berichterstatter fügt übrigens auch vorsichtig hinzu: „*si actis diurnis credere licet*". In dem genannten Walde sind zwar vorgeschichtliche Gräber gefunden und unter Leitung des Münsterschen Archäologen, Prof. Koepp, ausgegraben worden, aber es haben sich nach dem Urteil dieses sachkundigsten Fachmannes keinerlei Anhaltspunkte für die Annahme ergeben, daß es sich um Reste des Sammelgrabes handle, das Germanikus den gefallenen Legionären einige Jahre später weihen ließ.

Selbst an dem Neuesten aus der Zeitgeschichte geht unser Scriptor nicht achtlos vorüber, und so können wir in den Nuntii menstrui des letzten Dezember lesen: *Turcae naves mercatorias Hellespontum noctu transire vetant; Itali munitas Turciae urbes habitantes domicilia sua alio transferre inbentur*, und über die Kriegsereignisse in Tripolis lesen wir u. a.: *Arabum copiae Aziziam contrahuntur, quae urbs sexaginta fere chiliometra a Tripoli abest. Naves aëriae Italorum telis hostium gravissime laesae esse dicuntur.* Endlich aus dem fernsten Osten heißt es: *Sun-ya-tsen liberae rei publicae Sinensis praeses proclamatur.*

Dem Unternehmen ist weitere Verbreitung von Herzen zu wünschen; besonders erscheint die Zeitschrift auch für Schülerbüchereien geeignet.

Soeben erhalte ich einen Sammelband, der Hefte des 8. und 9. Jahrganges vereinigt; das letzte Heft ist 'numerus X' dieses Jahres. Es berücksichtigt auch die große Zeit vor 100 Jahren und bringt in lateinischer Nachdichtung *'carmina quaedam poetarum Germanorum, qui tum civium animos excitarunt inflammaruntque.'* Die erste Strophe von Schenkendorfs „Freiheit, die ich meine" lautet:

O libertas clara,
Te desidero!
Veni luce clara
Par miraculo!
Numquam nos adire!
Vis pauperrimos?
Ecquid non ambire
Nisi superos?

Münster. Franz Cramer.

Allgemeine Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte. 1. Hälfte. Bearbeitet von A. Vierkandt, L. Wenger, M. Hartmann, O. Franke, K. Rathgen, A. Luschin v. Ebengreuth. Leipzig und Berlin 1911. B. G. Teubner. VII u. 373 S. Lex.-8°. Geh. 10 M, geb. 12 M.

Aus dem großen Sammelwerke „Die Kultur der Gegenwart", das eine systematisch aufgebaute, geschichtlich begründete Gesamtdarstellung unserer heutigen Kultur bietet, sind in dieser Monatschrift einzelne Teile bereits angezeigt worden. Die ihnen im allgemeinen nachgerühmten Vorzüge darf auch der zur Besprechung vorliegende, aus der Feder bedeutender Fachmänner in Berlin, Graz und Hamburg, stammende Band für sich in Anspruch nehmen, und an diesem günstigen Gesamturteil können kleine Ausstellungen im einzelnen nichts ändern.

In der Einleitung (bis S. 15) behandelt A. Vierkandt die Anfänge der Verfassung und Verwaltung und die Verfassung und Verwaltung der primitiven Völker. Im ersten Abschnitt wird die orientalische Verfassung und Verwaltung dargestellt, und zwar von L. Wenger die des orientalischen Altertums (bis S. 48), von M. Hartmann die des Islam (bis S. 86), von O. Franke die Chinas (bis S. 113) und von K. Rathgen die Japans (bis S. 135). Wie die Kenntnis des Orients sich von Jahr zu Jahr erhellt und erweitert, das zeigt Wengers kurze Darstellung zur Genüge; er weist auch darauf hin, daß die durch die Ausgrabungen in Ägypten und Babel neugefundenen Denkmäler unsere Überlieferung nicht schlechter, sondern immer besser erscheinen lassen. Aus Rathgens Schilderung sei folgende Stelle (S. 131) im Wortlaut mitgeteilt.

„Dem Parlament ist es nicht gelungen, einen maßgebenden Einfluß auf die Geschäfte zu erlangen. Dem steht der Vorteil gegenüber, daß die Gesetzgebung, wenn man von Steuergesetzen absieht, mit einer staunenswerten Glätte und Schnelligkeit arbeitet. Die wichtigsten Gesetze werden im Handumdrehen erledigt, was sich nicht bloß dadurch erklärt, daß der Schwerpunkt der parlamentarischen Arbeit ganz in den Ausschüssen liegt. In der Session 1908/09 sind alle von der Regierung eingebrachten Vorlagen, mehr als 40, fast unverändert durchgegangen. Von Initiativanträgen im Landtage sind drei solche des Abgeordnetenhauses durchgegangen, 43 andere sind teils im Hause selbst, teils im anderen Hause abgelehnt. Ein einziger vermochte das Abgeordnetenhaus lebhaft zu beschäftigen: ein Antrag auf Wiederherstellung des Totalisators bei Wettrennen."

Der zweite Abschnitt bietet die erste Hälfte der europäischen Verfassung und Verwaltung. L. Wenger stellt das europäische Altertum dar und gliedert

den Stoff nicht zeitlich, sondern nur sachlich in Staatsverfassung (bis S. 175) und Staatsverwaltung (bis S. 197); im Texte konnte er nicht mehr den von Wilamowitz-Moellendorf und Niese verfaßten Teil über Staat und Gesellschaft der Griechen und Römer benutzen. Recht lebendig schildert er die Entwicklung der Demokratie, doch vermisse ich den ausdrücklichen Hinweis auf den Fortschritt, den sie in der griechischen Staatsverfassung bedeutet. Aus der Gemeindezugehörigkeit sucht die Demokratie die Folgerung für die rechtliche Stellung des δῆμος zu ziehen und macht die ἐκκλησία zur Vertreterin der Staatssouveränität. Doch mit der Allgewalt der Volksversammlung und ihrer Einmischung in alle möglichen Verhältnisse geht Hand in Hand die Anwendung immer stärkerer Lockmittel, um den Besuch der Versammlungen zu heben: der Staatsdienst wird schließlich selbstsüchtig zum gemeinen Erwerb ausgenutzt. Daß in dieser „traurigen Kehrseite" zugleich die herbste Kritik liegt, hat Wenger S. 160 nicht ausdrücklich hervorgehoben. In der römichen Geschichte betont er S. 194f. mit Fug und Recht die gewaltige Bedeutung der Forschungen Mommsens; damit aber der Zusammenhang von Staat und Wirtschaft noch schärfer hervortritt, hätten meines Erachtens die Ergebnisse der Arbeiten K. J. Neumanns etwas mehr berücksichtigt werden können, namentlich S. 164 bei der sogenannten servianischen Verfassung, die dieser Forscher der Begründung der ländlichen Tribus und der Bauernbefreiung auf dem Fuße folgen läßt und als eine auf dem freien Grundeigentum beruhende, militärisch-politische Ordnung des Staates kennzeichnet, in der die Kraft der freien Bauern zu ihrer vollen Entfaltung gelangte (zwischen 471 und 451). Und noch etwas vermisse ich: den Hinweis darauf, daß die Verwaltung der Kaiserzeit den neuesten Forschungen zufolge in vielen Beziehungen von den Einrichtungen der hellenistischen Königreiche abhängt; allerdings wissen wir von dem eigentlichen Betriebe der Staatsverwaltung an den Zentralstellen zur Zeit des Hellenismus nicht viel.

Nach Wenger kommt Luschin zu Wort. Er teilt den Stoff zunächst rein zeitlich ein und schildert zuerst die frühgermanischen Reiche (bis S. 252), sodann das Heilige Römische Reich Deutscher Nation, bei dem er drei Perioden unterscheidet: Entstehen und Blütezeit 887—1198(?), Zeit der päpstlichen Vorherrschaft 1198—1519, von der Glaubenstrennung bis zum Untergang 1519—1806. Jedes dieser vier Kapitel wird in die vier Unterabschnitte: Geschichtlicher Überblick, Verfassung, Verwaltung, Stände, geteilt. Daß sich die von der französischen Theorie aufgestellte und vom modernen Staatsrecht übernommene Scheidung in Verfassungs- und Verwaltungsrecht nicht streng durchführen läßt, das geht auch aus Luschins Darstellung hervor, die erst im vierten Unterabschnitt die Stadtverfassung und Stadtverwaltung zusammen behandelt, und zwar sehr ansprechend (nur fallen hier und auch sonst Austriazismen auf, z. B. zur Gänze, letztlich, Erlassung von Gesetzen). Die Entstehung der deutschen Städte ist ein so verwickelter Vorgang, daß er sich nicht auf eine einfache Formel zurückführen läßt, und manche Fragen über die städtische Entwicklung können deshalb kaum entschieden werden, weil das Verhältnis der Städte zu den verschiedenen Gewalten außerordentlich mannigfaltig war, — diese beiden Tatsachen mußten S. 272ff. oder doch S. 340 kurz hervorgehoben werden. Über den vielerörterten Ausdruck „Gau" heißt es S. 201: „Er ist, so häufig er auch vorkommt, vor allem ein geographischer Begriff, der

sehr verschiedenen Inhalt haben konnte; nur bei den Sachsen wurde er später zum festen Rechtsausdruck". Die Ansicht, daß Zustände, die wir bei den Nordgermanen zur Zeit der späteren Karolinger antreffen, ein getreues Abbild der germanischen Verhältnisse seien, wie sie Caesar und Tacitus schildern, diese Ansicht weist der Verfasser entschieden zurück. Er rechnet die Entstehung des Deutschen Reiches vom Jahre 887 an, sagt aber S. 253, daß als „der eigentliche Begründer" Heinrich I. angesehen wird. Von Einzelheiten die mir sonst noch aufgefallen sind, will ich nur folgende anmerken. Die Bezeichnung „Heiliges Römisches Reich der Deutschen" S. 255 ist ungenau, S. 311 lesen wir: „Um diese Zeit (1648) begannen die Staatsrechtslehrer dem Reiche den Titel eines Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation beizulegen." Er findet sich nach den neuesten Forschungen schon 1512. S. 304 steht „eigenerfden"(?), S. 319 und 332 erwartet man „Städte" statt „Stände"; die sogenannten Karitativsubsidien werden S. 325 erwähnt, aber erst S. 328 erklärt; S. 340 muß es statt Heyl heißen: Heil.

Hinter jedem Abschnitte finden sich Literaturangaben, bei denen auch manche einzelne Stelle besonders berücksichtigt wird; im ganzen nehmen sie etwa 14 Seiten ein, am ausführlichsten sind sie beim letzten Abschnitte. Die neuste Auflage wird nicht immer angeführt, z. B. nicht bei Dietrich Schäfers Weltgeschichte. Ein von R. Böhme angefertigtes Register, 30 Seiten umfassend, macht den Beschluß und ist, nach Stichproben zu schließen, im allgemeinen sorgfältig angelegt; bei den „Reichsstädten" sind die Seiten nicht vollständig angeführt.

Görlitz. E. Stutzer.

Lichtenberg, Freiherr R. v., Die Ägäische Kultur. Leipzig, Quelle und Meyer 1911. 8°. 160 S. mit zahlreichen Abbildungen. 1 M., geb. 1,25. (Wissenschaft und Bildung, herausgegeben von Dr. P. Herre, 83. Bdch).

Eröffneten Schliemanns Ausgrabungen auch den Blick in eine bis dahin dunkle Kulturwelt, so war dieser doch räumlich beschränkt. Ausdehnung der Forschung, die sich fleißig des Spatens bediente, führte zu der Erkenntnis, daß die nach dem ersten Hauptfundorte Mykenä genannte Kultur ein viel größeres Gebiet umfaßte, als man zuerst annahm, daß sie sich erstreckte über die Ostküste von Hellas, die Westküste Kleinasiens, die Inseln des Ägäischen Meeres und insbesondere Kreta. Ferner ergab sich, daß die sogenannte mykenische Kultur erheblich jünger ist, als die auf dem Festland, auf Kreta und auf anderen Inseln und höchstens als eine späte Entwicklungsstufe dieser räumlich und zeitlich weit umfangreicheren Kultur bezeichnet werden kann. Lichtenberg setzt dafür den Gesamtbegriff „Ägäa" ein. Diese ägäische Kultur, von der die kleinasiatische (hettitische), die vorderasiatische (assyrisch-babylonische) und die ägyptische sich scharf unterscheiden, stellt er auf Grund der reichen Funde nach der materiellen und nach der geistigen Seite hin dar, indem er zugleich ihren Einfluß namentlich auf Ägypten und ihre Verbreitung nach dem Westen nachweist, wie er dies bereits für die Wissenschaft in einem besonderen Buche getan hat (Mitteilungen der Vorderasiatischen Gesellschaft 1911, 2: Die Einflüsse der ägäischen Kultur auf Ägypten und Palästina). Einen bequemen Überblick über die Kulturperioden (die Funde und Fundstätten) bietet

die beigegebene chronologische Tabelle, die es dem Leser erspart, „innerhalb der Abschnitte zu jedem einzelnen Punkte lange chronologische Erwägungen mit in Kauf nehmen zu müssen". Ein Namen- und Sachregister erleichtert die Benutzung des für weitere Kreise bestimmten, höchst lehrreichen Werkchens.

Quellen und Forschungen zur alten Geschichte und Geographie, herausgegeben von W. Sieglin, o. ö. Professor der historischen Geographie an der Universität Berlin. Heft 24: Prof. Dr. Ludwig Schmidt; Geschichte der deutschen Stämme bis zum Ausgange der Völkerwanderung. II, 1. Berlin 1911. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. 93 S. geh. 3 M.

Mit dem in der „Monatschrift für höhere Schulen" XI S. 115 besprochenen 22. Hefte der „Quellen und Forschungen" schließt L. Schmidt die Geschichte der Ostgermanen ab. Im vorliegenden 24 Hefte beginnt er die der Westgermanen, denen der zweite Band seiner Geschichte der deutschen Stämme gewidmet werden soll. Das erste Buch behandelt die Ingwäonen, also 1. die Kimbern, Teutonen, Ambronen, 2. die Angeln und Warnen, 3. die Chauken und Sachsen, 4. die Friesen und Amsivarier. Gegen Müllenhoffs Ansicht vom Wohnsitze der Kimbern an der mittleren Elbe und vom keltischen Ursprunge ihres Namens hält der Verfasser daran fest, daß sie in Nordjütland saßen und einen deutschen, freilich noch unerklärten Namen tragen, wie die Teutonen, von denen die Ambronen einen Teil bildeten. „An sie erinnert der Name der Insel Amrum (älter Ambrum);" an die Warnen der Name Warnaes, die Nordostecke von Sundewitt; doch war deren Urheimat vermutlich in Norwegen. Die an die Warnen anklingenden geographischen Namen in Mecklenburg sind slawischen Ursprungs (S. 24). Als Nerthusinsel sieht Schmidt mit Sach „Das Herzogtum Schleswig" II, S. 122 Alsen an; dem nur dem Namen nach bekannten Gotte Fosete erkennt er weder Helgoland noch sonst eine bestimmte Insel zu (S. 83 u. 89). Über die Sachsen von Bayeux (S. 44f., 62) ist die Untersuchung noch nicht abgeschlossen. Hoffentlich ergreift dazu einmal ein Hauptkenner des Heliand, Prof. Jostes, das Wort.

Münster. S. P. Widmann.

Seiler, Friedrich, Die Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnworts. IV. Das Lehnwort der neueren Zeit. 2. Abschnitt. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. XIII u. 565 S. 8 M., geb. 9,60 M.

Friedrich Seiler hat das schöne Werk, das ich in dieser Monatschrift XI, 336 ff. besprochen habe, seinem Versprechen gemäß schnell zu Ende geführt. Mit dem vorliegenden IV. Bande, dem 2. Abschnitt des III. Teiles („Lehnwort der neueren Zeit"), dem umfangreichsten von allen, ist es nun abgeschlossen. Was ich über die Bedeutung und den Wert der ersten drei Bände gesagt habe, gilt uneingeschränkt auch für den letzten. Daß er sich nicht überall so unterhaltsam liest, wie besonders die ersten beiden Bände, liegt in der ungeheuren Fülle des Stoffs, die oft einfache alphabetische Zusammenstellungen einzelner Gebiete nötig machte, obwohl auch diese nie ohne allgemeine kulturgeschichtliche Vorbemerkungen auftreten. Ich

muß mich damit begnügen, die Kapitelüberschriften zu verzeichnen, um wenigstens eine allgemeine Vorstellung von dem reichen Inhalt des Bandes zu geben. Der vorangegangene Teil hatte in sieben Kapiteln nach allgemeineren Erörterungen die Lehnwörter neuerer Zeit im häuslichen, wirtschaftlichen, literarischen und wissenschaftlichen Leben behandelt. Jetzt folgen im 8. Kapitel die Heeressprache (S. 1—90), im 9. das Staatswesen (S. 90—174), im 10. die „Sprache der guten Gesellschaft" (S. 169—243), im 11. „abstrakte und allgemeine Ausdrücke aus dem Französischen" (S. 244—271), im 12. Naturerzeugnisse (S. 272—336), im 13. „Fremde Länder und Völker" (S. 337—379), d. h. die sogenannten „exotischen" Wörter, die nach Rümelin einem fremden Lande und Volke eigentümliche Erscheinungen benennen, wie Oase, Basar, Harem, im 14. „Entlehnungen aus den germanischen Sprachen", nicht bloß dem Englischen und Nordischen, sondern auch den Mundarten und dem Altdeutschen (Wiederbelebung alter, zeitweise verschwundener Ausdrücke), im 15. endlich die Studenten- und Gaunersprache. Nicht ohne Wehmut sieht man, wie das Eigengut deutscher Sprache, das sich im 16. Jahrhundert unter der Einwirkung Luthers so mächtig gemehrt hatte, im 17. unter den unglückseligen Verhältnissen des 30 jährigen Krieges und der Gelehrtenzunft, im 18. unter dem Druck des Franzosentums zerbröckelt wird. Das zeigt sich schon bei der Heeressprache. Ein Satz genüge: „Der Söldner des beginnenden 17. Jahrhunderts zog unter dem Befehl eines Feldhauptmanns und dem Banner des Haufens als geharnischter Reiter, als Musketier mit der Donnerbüchse, als Meister der Feldschlangen oder Stückknecht in die Schlacht. Am Schlusse des großen Krieges kehrte der Soldat, zwar geworben, aber Glied eines stehenden Heeres, zur Infanterie, Kavallerie oder Artillerie, unter der Fahne des Fürsten, befehligt von einem kommandierenden General, wieder heim" (S. 36). Die Entstehung der Rangbezeichnungen wird interessant dargelegt, doch scheint mir der leitende Gedanke des Systems nicht ganz klar erkannt zu sein. Ich denke, die Sache ist so: In der Kompagnie folgten als die leitenden Stellen aufeinander der Wachtmeister, der Leutnant, der Hauptmann; im Regiment wiederholt sich dieselbe Folge mit Zusetzung von „Oberst", also Oberstwachtmeister, Oberstleutnant, Obersthauptmann. Für Oberstwachtmeister ist erst in neuerer Zeit „Major" allgemein geworden (nach Seiler allerdings schon im 17. Jahrhundert aus dem Spanischen übertragen). Noch 1870 mußten wir jene alte Rangbezeichnung in der Instruktionsstunde lernen. Obersthauptmann wurde schon sehr früh einfach in „Oberster" oder „Oberst" abgekürzt. Im Korpsverbande endlich wiederholt sich die Stufenleiter zum dritten Male, nur mit der näheren Bestimmung „General", also „Generalwachtmeister, Generalleutnant, Generalhauptmann". Der Generalwachtmeister ist nach der Verdrängung des Oberstwachtmeisters durch den Major zum Generalmajor geworden, und der Generalhauptmann wieder abgekürzt zum „General" schlechthin oder mit superlativer Steigerung „Generalissimus" oder auch Generaloberst usw. Der scheinbare Widerspruch in der Bezeichnung Generalmajor im Verhältnis zu dem höherstehenden Generalleutnant ist also ganz erklärlich; Generalmajor ist nicht als „Steigerung des Majors" aufzufassen (Seiler S. 43), sondern als unterste Stufe der Generalität.

Der Band schließt mit drei wertvollen Anhängen. Deren erster enthält „Nach-

träge zu Band III" (S. 497—514), der zweite „Lehnwörter, bei denen Genuswechsel eingetreten ist" (S. 515—520) und „Einige Zusammenstellungen über die Heimat der Lehnwörter" (S. 521—527), der dritte „Uebersetzungen und Lehnübersetzungen", d. h. eingebürgerte direkte Übersetzungen aus fremden Sprachen und solche aus bereits übernommenen Fremdwörtern. Dies berührt wieder die Frage der Sprachreinigung, die der Verfasser in seinen Vorreden so nachdrücklich behandelt hat. Auch in der Vorrede zu diesem Bande kommt er noch einmal darauf zurück. Ich bedaure, daß da wieder Sätze wie folgender vorkommen: „Der Prüfling erinnert bedenklich an den Säugling; von d e m, fast hätte ich gesagt d e r Schul- und Klassenleiter ist gar nicht erst zu reden; bei dem Gleichklang mit dem Gerät zum Steigen ist diese Verdeutschung eine einfache Geschmacklosigkeit." Auch das Auto wird wieder betont. Ich habe es zugegeben, daß das Wort vollgültiges Lehnwort zu werden scheint, aber daß es die neue Wurzel „Aut" gebracht habe, von der selbständige Wortbildungen wie „autlen, Autler" ausgehen, widerspricht den Tatsachen. Derartige Bildungen hört man höchstens scherzweise. Eine Bereicherung des einsilbigen Wurzelschatzes der deutschen Sprache aus Fremdwörtern mit Leben und Keimkraft für deutsche Wortbildungen halte ich für unmöglich. Mißverständlich ist es, wenn mir Seiler vorhält, ich hielte das Streben nach Abwechslung im Ausdruck für bloße Liebhaberei, während es doch eins der wichtigsten stilistischen Gebote sei (S. XII). Zu einer solchen Verallgemeinerung habe ich keinen Anlaß gegeben, wenn ich in meiner Besprechung der drei ersten Bände fragte, ob es berechtigt sei, f r e m d e W o r t e, die die Muttersprache v o l l g ü l t i g e r s e t z t h a t, wie Terrain für Gelände, Lisière für Saum, für Liebhabereien zu erhalten. Daß aber auch hier eingebürgerte Lehnwörter, wie Nation für Volk und meinethalb auch Resultat für Ergebnis, die Seiler heranzieht, ihre Berechtigung haben können, bestreite ich durchaus nicht. Die lateinischen Schulausdrücke möchte ich auch nicht missen, aber bietet die Verdeutschung der Ausdrücke nicht auch willkommene Abwechslung? „Vorbereiten" für „präparieren" soll nicht annehmbar sein, weil man alles Mögliche, einen Angriff, ein Fest usw. „vorbereite", aber „präpariert" man nicht auch alles mögliche, z. B. der Mediziner auf dem Präparierboden und der Student den Stoff? Auch „repetiert" man in nicht weniger verschiedenem Sinne, als man „wiederholt". Man hat Repetieruhren, Repetierflinten, und der feine Mann „repetiert" sogar, wo es anderen „aufstößt".

Berlin. G. Boetticher.

Seiler, Friedrich, D i e E n t w i c k l u n g d e r d e u t s c h e n K u l t u r i m S p i e g e l d e s d e u t s c h e n L e h n w o r t s. I.: Die Zeit bis zur Einführung des Christentums. Dritte, gänzlich umgearbeitete und stark vermehrte Auflage. Halle a. d. S., Buchhandlung des Waisenhauses. 268 S. 4,60 M.

Die vorliegende dritte Auflage von Seilers Buch unterscheidet sich nach Umfang und Inhalt so wesentlich von den beiden früheren, daß sie ein ganz neues Buch genannt zu werden verdient. Die Seitenzahl hat sich gegenüber der ersten Auflage verdreifacht, die ganze Darstellung ist auf Grund der neuesten Forschungen wesentlich vertieft worden. Vor allem haben dabei Schraders Reallexikon der indogerma-

nischen Altertumskunde, Feists Werk über Kultur, Ausbreitung und Herkunft der Indogermanen und Kauffmanns Deutsche Altertumskunde, sodann M. Heynes Fünf Bücher deutscher Hausaltertümer und Hoops' Buch über die Waldbäume und Kulturpflanzen im germanischen Altertum sowie Kluges Zeitschrift für deutsche Wortforschung und Meringers „Wörter und Sachen" Berücksichtigung gefunden. Der Stoff ist sorgfältig und geschickt gegliedert, die oft schwierige Entscheidung über die Zeit der Entlehnung mit Umsicht getroffen und alles dabei in Betracht Kommende herangezogen; auch die Gegend der Übernahme wird, wo es möglich ist, genauer bestimmt und namentlich das niederrheinische Land in seiner Bedeutung für die Übertragung fremder Kultur gewürdigt. Bei Ausdrücken, deren ausländische Herkunft nicht sicher ist, wie bei K a m p f, wird das Für und Wider gründlich abgewogen, bei Wörtern, die stärker umgestaltet sind, die lautliche Entwicklung bis ins einzelne verfolgt, wie z. B. S. 168 bei M a n d e l, wo es heißt: „Der Name der Frucht lautet griechisch ἀμυγδάλη, ein semitisches Lehnwort, die Römer machten daraus literarisch und gelehrt *amygdala*, volkstümlich statt *amundala* mit Anlehnung an *amandus* (lieblich) *amandula*; romanische Dialekte ließen das anlautende a fallen (daher italienisch *mandola*), und diese populäre Form übernahmen die Deutschen: ahd. *mandala*." Überall wird die geschichtliche Entwicklung der Kultur betont, daher nicht bloß von dem gesprochen, was sich aus der Betrachtung der Lehnwörter ergibt, sondern auch von dem, was sonst zum Verständnis und zur Würdigung der betreffenden Kulturerrungenschaften förderlich und belangreich ist. So erhalten wir eine tiefgründige, mustergültige Arbeit, die einen um so größeren Genuß bereitet, weil sie in flüssigem, leicht lesbarem Stile geschrieben ist und auch in der äußeren Ausstattung nichts zu wünschen übrig läßt.

Der Inhalt ist kurz folgender: Die zwölf Abschnitte des Hauptteils (S. 13—258) behandeln 1. Das Alter der Lehnwörter. 2. Die Wanderzeit; die keltischen, griechischen und italischen Wörter. 3. Die Römer. 4. Kriegswesen und Verwaltung. 5. Schiffahrt und Handel. 6. Steinbau. 7. Weinbau. 8. Obstzucht und Gartenbau. 9. Ackerbau und Viehzucht; Jagd und Fischfang. 10. Handwerk und Hauswirtschaft; Körperpflege. 11. Die ersten kirchlichen Entlehnungen. 12. Rückblick. In der Einleitung wird von den Ursachen, Wegen und Richtungen der Entlehnung gesprochen (S. 1—12); das Vorwort erörtert die Bedeutung der Lehn- und Fremdwörter für die deutsche Sprache (S. I—XXXVII), der Schluß bringt eine Übersicht über die Literatur, die Abkürzungen und ein Wortverzeichnis (S. 259—268).

Lob verdient, daß in dieser Neubearbeitung die Mundarten in viel größerem Umfange als früher verwertet worden sind, so daß z. B. beim Weinbau mundartliche Bezeichnungen wie T r o t t e und T o r k e l für Kelter, Ö r k l i n (elsäss. = lat. *orca*, Weingefäß) und I m i (aleman. = lat. *hemina*, Maß), L u r k e, L o r k e (niederd. = lat. *lora*, Tresterwein), K a m m e r z (schwäb. = lat. *vinea camerata*, Weinspalier), w ü n n e n (schweiz. = lat. *vindemiare*, Wein lesen), a h m e n (bayr. von lat. *ama*, Weingefäß = den Raum eines Fasses mit dem Visierstabe untersuchen) erwähnt werden. Doch läßt sich hier noch manches ergänzen, z. B. aus dem Bereiche der moselfränkischen und nösnischen Mundart das, was G. Kisch in der Abhandlung über altromanische Lehnwörter im Siebenbürgischen und Moselfränkischen im Korrespondenzblatt des Vereins für siebenbürgische Landes-

kunde I, S. 1—14 verzeichnet, so k â f e r, Dachsparren, mnd. keper = lat. *caper*, refner k â, Gartenhütte = lat. *cavea*; t r ô f, Balten = lat. *trabs*; s ô d e l, s ô r l, Stück Ackerland = lat. *satellum* u. a. (vgl. auch diese Ausdrücke bei G. Kisch im Vergleichenden Wörterbuch der nösnisch-moselfränkischen Mundart); ebenso könnte man manches aus den niederdeutschen Mundarten heranziehen unter Benutzung der Dissertation von Burkhardt, Untersuchungen zu den griechischen und lateinischen Lehnwörtern in der altniederdeutschen Sprache. Göttingen 1904.

Auf Grund der Schriften Cramers (Rheinische Ortsnamen aus vorrömischer und römischer Zeit; Deutschland in römischer Zeit; das römische Trier) sind die keltischen und römischen Ortsnamen Westdeutschlands eingehend gewürdigt worden (S. 66 ff.), dagegen werden die entsprechenden bayrisch-österreichischen Bezeichnungen bis auf einzelne, wie Finstermünz, Augsburg, Passau, Rieß nicht berücksichtigt, während doch die Arbeit von K. Gruber über vordeutsche Ortsnamen im südlichen Bayern (Philologische und volkskundliche Arbeiten, Karl Vollmöller zum 16. Oktober 1908 dargeboten) hinlänglichen Stoff zur Ausfüllung dieser Lücke geboten hätte, z. B. K a l t e r n = *Caldarium*, K r ü n = *Carinae*, S p i e g e l = *Specula*. Auch konnte zu Grubers Ansicht über das Fortleben römischer Ausdrücke in Benennungen bayrischer Gehöfte (Einzelhöfe) Stellung genommen werden, z. B. S c h a p p l e r = *scapularius*, F i g l e r = *figularius*, P r a s s e r = *pratarius* u. a. (S. 369). Bei den Weilerorten S. 73 f. ist nur der einschlägigen Abhandlung Behaghels in der Zeitschrift Wörter und Sachen II, S. 42 ff. gedacht, aber nicht der Auseinandersetzungen L. Wilsers in den Mannheimer Geschichtsblättern XII, S. 114 ff. und J. Buschs ebenda S. 52 ff., Wittes, Zur Geschichte des Deutschtums im Elsaß und im Vogesengebiet, Forschungen zu der Landes- und Volkskunde Bd. X. und Fr. Cramers, Die Ortsnamen auf -weiler im Aachener Bezirk, Zeitschrift des Aachener Geschichtsvereins XXIX (1907), S. 277 ff. (vgl. auch E. Jäger, Die deutschen Ortsnamen auf -weiler, -ville und -court im jetzigen französischen Gebiet. Germania, Berlin, No. 281, vom 4. Dezember 1908).

Ab und zu wird man auch über die Frage, ob ein Wort entlehnt oder urdeutsch ist, abweichender Ansicht sein können. So werden S a f t, S c h i l f, S c h a f f, B o l z, R a t t e, R ü b e, M o h n, s c h l i e ß e n, die Hirt in der fünften Auflage von Weigands deutschem Wörterbuch sämtlich für echt deutsch hält, als Lehngut angesehen. Bei manchen dieser Ausdrücke dürfte man wohl nie zu sicherer Entscheidung kommen, bei andern spricht der Gegenstand selbst für deutsche Herkunft, so bei Saft und Schilf. Auch bei S i c h e l möchte ich eher für Urverwandtschaft mit *secare* als für Entlehnung stimmen, gleichfalls aus sachlichen Gründen. Wie der einfache Hakenpflug der deutschen Alpenländer a r l, a a d l gleich dem altnordischen ardr sachlich und buchstäblich dem lat. *aratrum* entspricht, so ist auch der Pflug mit unsymmetrischer Schar eine germanische Schöpfung und hat echt deutsche Bezeichnungen wie S e c h, S t e r z, S c h a r, G r i n d e l, R i e s t e r, W a g e n s e n; dasselbe gilt von Gerätschaften wie der Sense (ahd. segansa), der S i c h e l, einer Ableitung von Sech, und der S ä g e.

Doch sollen diese Bemerkungen den Wert des trefflichen Buches keineswegs beeinträchtigen. Es verdient die weiteste Verbreitung und kann namentlich den Freunden der deutschen Kulturgeschichte als anregendes Werk aufs wärmste empfohlen werden.

Eisenberg S.-A. O s k a r W e i s e.

Caesar, Tacitus, Karl der Große und die deutsche Landwirtschaft. Kritische Bemerkungen zu den geschichtlichen Quellen in zwei aus dem „Journal für Landwirtschaft" abgedruckten Abhandlungen von Dr. Wilhelm Fleischmann, Geh. Regierungsrat, o. ö. Professor und Direktor des landwirtschaftlichen Instituts der Universität Göttingen. Berlin 1911. Paul Parey. 8°. VI u. 80 S. 2 M.

Die beiden Abhandlungen legen die Ansichten eines mit landwirtschaftlichen Fragen Vertrauten über die landwirtschaftlichen Verhältnisse Germaniens zu Beginn unserer Zeitrechnung dar und liefern Bemerkungen zu den über altgermanische Wirtschaftsverhältnisse herrschenden Lehrmeinungen und deren Quellen. Insbesondere wird die Dreifelderwirtschaft besprochen, der Versuch einer Deutung des Kapitels 26 der Germania des Tacitus unternommen und eine Erklärung von coronae in Karls des Großen *Capitulare de villis* 22 gegeben = „Rebbögen", die meines Wissens im Rheingau „Bogreben" heißen. Caesars Angaben über die Agrarverhältnisse der Germanen seiner Zeit werden mit Recht in Zweifel gezogen (S. 19). Mit der Behandlung der Stelle *Tac. Germ. 26 faenus agitare et in usuras extendere ignotum; ideoque magis servatur quam si vetitum esset*, für die der Verfasser in dankenswerter Weise alle Stellen mit *faenus* und *usura* (bis 150 n. Chr.) durch die Kommission des *Thesaurus linguae latinae* erhielt, wird schwerlich ein Philologe einverstanden sein. Der Verfasser bezieht die Worte nicht auf den Geldwucher (S. 30f.), sondern auf den Bodenertrag (S. 60ff.), konstruiert „*faenus agitare et (agitare) in usuras extendere ignotum; ideoque (faenus) magis servatur, quam si (extendere) vetitum esset*" und übersetzt: „Ein emsiges Bemühen, den Ertrag aus dem Boden zu steigern, und die Steigerung auch auf die Naturalgefälle auszudehnen, ist unbekannt, und dadurch ist der gewohnte Ertrag besser gewahrt, als wenn die Steigerung verboten wäre." Das ist eine ebenso gewaltsame als künstliche Deutung, für die nur die Stellung des Gedankens zwischen den Bemerkungen über die Sklaven und Freigelassenen und über den Ackerbau zu sprechen scheint, tatsächlich jedoch nicht spricht. Es wäre doch höchst unklar ausgedrückt, wenn Tacitus mit diesem Satze „an die unerhörte Ausbeutung der römischen Sklaven" (S. 25) dächte und hervorheben wollte, „eine wucherische Bedrückung der Sklaven" (S. 24f.) bei den Germanen sei unbekannt, während gerade vorher von den Freigelassenen die Rede ist, nicht von den Sklaven. Müllenhoff hat ganz recht mit der Behauptung, der Schriftsteller lasse sich in seinen Gedanken durch den Hinblick auf die römischen Zustände leiten und sei hier sarkastisch gegen das römische Wucherwesen. Wiederholt betont Tacitus das, was den Germanen, zu ihrer Ehre, unbekannt ist, so c. 18 *dotem* non *uxor marito . . . offert* usw. c. 19 *literarum secreta* usw. und gleicherweise c. 22 *faenus agitare* usw. Das alte Übel Roms, das *faenebre malum*, von dem er Ann. VI 16f. ausführlich spricht, fehlt in Germanien. Weiteres will er nicht sagen. Aber die Bemerkung erscheint „ganz unvermittelt"! Sie ist es ebensosehr und ebensowenig wie eine ganze Reihe anderer über das Leben der Germanen z. B. über die Ehe nach der Tracht oder die Bemerkungen in c. 20 oder 24 oder 27. Auch die Auffassung von in vices c. 26 = in Vertretung der Einzelnen dürfte kaum Zustimmung finden (S. 33, 63f.). Gleich-

wohl hat das Schriftchen Wert, weil es zu neuer Prüfung der Überlieferung und ihrer Erklärung Anregung gibt.

Kahrstedt, Ulrich, Forschungen zur Geschichte des ausgehenden fünften und vierten Jahrhunderts. Berlin 1910. Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 282 S. gr. 8°. 7 M.

Braucht nach Lessings feinem Rate der Titel eines Buches auch kein Küchenzettel zu sein, so darf er doch wenigstens bei wissenschaftlichen Werken etwas deutlicher reden als ein Orakel. Das Wort „griechischen" vor „Geschichte" hätte genügt zur Andeutung des Gebietes, auf welches die vorliegenden Untersuchungen sich erstrecken. Da unsre Besprechung mit einer Bemängelung anhebt, mag auch gleich eine zweite Beschwerde vorgebracht werden: Die Neuerung, im Griechischen die Spiritus und Akzente wegzulassen, wird vielen Lesern fremd und unbehaglich vorkommen. Aus Bosheit hat der Setzerkobold doch ein einziges Exemplar von Akzent eingeschmuggelt, das sein Sonderlingsdasein auf S. 83 zubringt, bis ihm ein Federstrich den Garaus macht: καταδουλομενοίς. Weiteren Grund zu Klagen bietet die sorgsame, gründliche Arbeit des jungen Forschers nicht. Seine Untersuchungen, deren erste aus der Doktordissertation hervorging, behandeln 1. die Politik des Demosthenes, 2. die Antrittszeit der spartanischen Nauarchen, 3. die athenischen Symmorien, 4. den Staatsstreich von 411. Bevor der Verfasser sich der Politik des Demosthenes zuwendet, stellt er zunächst die Ereignisse im Achämenidenreich, insbesondere die dessen Bau erschütternden Aufstände, weiter die makedonischen Händel, die Ereignisse in Phokis, Boiotien, an der thrakischen Küste, in der Troas und im Peloponnes chronologisch fest und deckt die politischen Parteiungen und Machtgruppen auf. Von den olynthischen Reden setzt er die 1. und die 2. in den August 349, die dritte in die zweite Hälfte des September. In der Beurteilung der Politik und der Person des Demosthenes weicht er von den Ansichten Schäfers u. a. nicht unwesentlich ab. Die Anerkennung, daß er ein geschickter, kühler Staatsmann gewesen ist, versagt er ihm nicht; nationalen Idealismus vermag er ihm nicht zuzusprechen (S. 127f.). — Als Normaltermin für den Antritt der Nauarchen weist er mit ziemlicher Sicherheit den Herbst nach, den Beginn des spartanischen Jahres. — In einem dritten Aufsatze über die Symmorien in Athen stellt er den Begriff τίμημα im Gegensatz zu Boeckh als deklariertes Vermögen fest, für Demosthenes mit Beloch trotz der eigenen Behauptung des Redners dessen Vermögen auf 3 Talente und lehnt die Boeckhsche Theorie von einer Progressivsteuer ab. — Ein vierter Aufsatz sucht den Verlauf des Staatsstreiches von 411 zu rekonstruieren. Die Untersuchung schlägt zugunsten des Thukydides aus. Die Kapitel 30 und 31 bei Aristoteles bieten keine echten Urkunden, sondern nur Programme, deren Antragsteller, die angebliche Hundert-Kommission, nie existierte.

Münster. S. P. Widmann.

Evers, Edwin, Brandenburgisch-Preußische Geschichte bis auf die neueste Zeit. Mit dem Porträt Kaiser Wilhelms II. als Titelbild, drei Auto-

typie-Vollbildern, vielen Bildnissen der Fürsten und hervorragender Männer und Plänen der wichtigsten Schlachtfelder im Text, sowie mit drei Karten die Entwicklung des preußischen Staates darstellend. 2. vielfach umgearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin 1912. Winckelmann u. Söhne. XVI u. 759 S. brosch. 10 M. eleg. gebunden 12 M.

Es war erfreulich, daß Evers' Brandenburgisch-Preußische Geschichte noch so zeitig in neuer Auflage erschien, um für die Jubiläumsjahre 1913 bis 1915 eine Quelle festlicher Erquickungen zu bilden, und es war ebenso erfreulich, daß er seine brandenburgisch-preußische Geschichte nicht als deutsche Geschichte herausgegeben. Alle Achtung vor deutscher Geschichte, aber wir wollen doch nie vergessen, daß deutsche Trübsal erst beendet wurde, nachdem die schwarzweißen Fahnen den Siegeszug eröffneten, der ins neue deutsche Reich führte. Und wenn man auch dem preußischen Staat manches und einiges nicht mit Unrecht vorzuwerfen vom Süden her sich bewogen fühlt, man sollte doch niemals vergessen, was die Einheitsgeschichte Deutschlands Preußen und vor allem dem Hohenzollerngeschlechte schuldig ist. Deshalb gehört ins Jubiläumsjahr eine brandenburgisch-preußische Geschichte, die um der historischen Wahrheit und der historischen Gerechtigkeit willen ihren Standpunkt wahrt und die staatenbildende Kraft aufweist, die von Brandenburg bis zum deutschen Reiche hin sich so lebenskräftig erwiesen und durch alle Not zu Glanz und Macht und durch Arbeit, Ringen und Kämpfen zu Erfolgen und Siegen ohne Gleichen geführt hat.

Evers Geschichte ist recht geeignet, gerade der Jugend diese Entwicklung zu zeigen. Es ist ja kein gelehrtes Buch; das soll es auch nicht sein; aber es ist ein gründliches auf tüchtigen Vorarbeiten begründetes Werk; dabei nirgends abhängig von der Last großer gelehrter Werke, sondern seine eigene selbständige Ordnung des umfangreichen Stoffes in sich tragend. Es ist populär im besten Sinne des Wortes unter Ausschluß jeglicher Oberflächlichkeit. Dabei behandelt es nicht nur die politische Geschichte, sondern auch die soziale und wirtschaftliche Entwicklung, auch bis in die frühesten Zeiten hinein. Ebenso entwirft das Buch ein klares Bild von den Verfassungseinrichtungen Brandenburg-Preußens; die Gegenwart kommt aber ganz besonders zu ihrem Rechte. Schüler, die diese Teile des Buches gründlich studieren, bedürfen nicht mehr der staatsbürgerlichen Belehrung, sie werden genugsam ausgerüstet mit der Befähigung, alle Fragen und Forderungen des Tages zu verstehen und zu würdigen. In einer Beziehung ist mir das Buch besonders sympathisch gewesen. Es übt keine weichliche Nachgiebigkeit gegenüber der Forderung, man solle weit mehr das kulturhistorische Element in der Geschichtsbelehrung hervortreten und Kampf und Krieg zurücktreten lassen als weniger bildend und wichtig, ja unter Umständen als bedenklich. Der Jugend werden immer Kämpfe und Siege näher stehen, als die Schilderungen materieller und geistiger Kulturgüter; die Kriege, besonders wie sie Brandenburg-Preußen geführt, sind Vorläufer der Kultur gewesen, und die Kriege selbst mit ihren heiligroßen Opfern, mit ihren Entsagungen und Mühen waren Pflanzstätten von Kulturgütern, wie sie ein langer Friede mit all seinen Gütern häufig nicht zu sein pflegt. Man soll doch nie vergessen, daß alle Mannestugenden, die der Krieg er-

zeugt, zu den schönsten Kulturgütern zu rechnen sind. Deshalb hat Evers recht, mit Liebe bei den Schlachten unseres preußischen Volkes zu verweilen.

Die bildlichen Beilagen und die Karten, die das Buch enthält, sind geeignet, die Anschauung mit Leben zu füllen.

Es ist zu wünschen, daß dieses Geschichtswerk überall in der Schule freundlich empfangen und weit verbreitet wird.

Philipp, Albert, und **Kohl, Horst,** Bismarck-Kalender auf das Jahr 1914. Mit 10 Tafeln und 2 Bildern. Leipzig 1913. Dieterichsche Verlagsbuchhandlung Theodor Weicher. 136 S. geh. 1,25 M., geb. 2 M.

Schon der Bismarck-Kalender auf das Jahr 1913 war eine höchst erfreuliche Gabe. Er war dem jungen Bismarck gewidmet. Bismarck selber sprach in ihm zu uns und schilderte selbst seine kleinen und großen Erlebnisse. Der tollste Übermut des Jünglings und die tiefste seelische Zerknirschung des werdenden Mannes klang aus seinen Worten und die Sehnsucht nach Befriedigung in Beruf, Stellung und Ehe. Seine schlichte Klarheit paart sich schon hier mit seinem weichen Gemüt und in seiner Sprache die Urwüchsigkeit mit meisterhafter Form.

Derselbe Bismarck tritt uns im Jahrgang 1914 entgegen. Sein Eintritt ins parlamentarische Leben zieht an uns vorüber und der junge Held auf der ersten Stufe beim Aufstieg zum Staatsmann. Vor Beginn der großen deutschen Revolution bricht der Kalender ab. Doch neben dem werdenden und suchenden Staatsmann erscheint vor uns der Mensch Bismarck in seinem Suchen und Finden nach Ruhe und Frieden im Hafen der Ehe und in seinem kräftigen Glauben, der immer mehr von Schlacken sich reinigt.

In den Kopfleisten der Monatstafeln sind Aussprüche allgemeinen Inhalts angebracht, deren Reichtum einen Einblick gewährt in die Vielseitigkeit Bismarckschen Denkens.

Fein ausgeführte Bilder schmücken das Buch. Unter ihnen stehen an erster Stelle ein lang vergessenes Bismarckbild von Berendt aus dem Jahre 1850 und ein Bild seiner Lieblingsschwester Malwine von Arnim aus dem Jahr e1848. — Der Kalender ist ein sinniges Weihnachtsgeschenk, besonders für reifere Schüler.

Berlin. A. Matthias.

Pahl, Franz, Geschichte des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. IX u. 368 S. gr. 8°. geh. 8,60 M., geb. 10,60 M.

Das großangelegte Handbuch des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts, herausgegeben von J. Norrenberg, soll in 6 Bänden die Methodik des mathematischen, physikalischen, chemischen, mineralogischen, biologischen und erdkundlichen Unterrichts behandeln. Von diesen ist bereits der chemische Teil von K. Scheid vollendet. Als Einleitung des gesamten Handbuches ist nun die vorliegende Geschichte des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts von F. Pahl erschienen. Eine erweiterte Berücksichtigung des geschichtlichen Momentes im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichte ist ja eine der nachdrücklichsten Forderungen der Schulreform, und es ist

lebhaft zu begrüßen, daß der Herausgeber des Handbuches durch die Veranlassung zu diesem ersten Bande jener Forderung in reichem Maße gerecht geworden ist. Ein solches Werk war geradezu notwendig geworden, nachdem allgemein das Streben dahin geht, den Unterricht nicht nur durch einige kümmerliche, zusammenhangslose geschichtliche Daten zu beleben, sondern durch eine Entwicklungsgeschichte der großen Ideen und durch eine Darstellung des Einflusses der naturwissenschaftlichen Kenntnisse auf den allgemeinen Bildungsstand einen innigeren Zusammenhang der naturwissenschaftlichen Fächer mit den geschichtlich-philologischen herbeizuführen. So ist also dieses Werk mit dazu berufen, die durch den Kampf um die Gleichberechtigung hervorgerufene Eifersucht beider Gruppen von Lehrgegenständen zu überwinden, und allen denen, die noch nicht genügendes Verständnis für den „humanistischen" Bildungswert der Mathematik und Naturwissenschaften besitzen sollten, dieses zu vermitteln. Gehört also ein solches Werk in die Bücherei eines jeden Lehrers, so wird es besonders dem Vertreter der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer von unschätzbarem Werte sein. Während man früher in manchen, und nicht einmal allen Lehrbüchern nur vereinzelte und oft ungenaue Angaben geschichtlichen Inhaltes ohne inneren Zusammenhang fand und sich mühselig das Material zusammensuchen mußte, findet man jetzt in vorliegendem Werke alles Wissenswerte vereinigt und im inneren Zusammenhange dargestellt. Der Verfasser hat ja schon früher durch eine Reihe von Programmabhandlungen des Schiller-Realgymnasium zu Charlottenburg, in denen er die Entwicklungsgeschichte des mathematischen und physikalischen Unterrichtes behandelt, bewiesen, daß er für diese Aufgabe der rechte Mann ist. Mit bewundernswertem Fleiß hat er die ganze Literatur über dieses Gebiet durchgearbeitet und zu einem äußerst belehrenden und auch unterhaltenden Buche zusammengeschweißt. Allein 220 Nummern umfaßt das beigegebene Literaturverzeichnis, und die vollständige Angabe aller benutzten Bücher, Abhandlungen und Zeitschriften würde, wie der Verfasser selbst sagt, ein Buch für sich bilden. Daraus kann man ersehen, welche große Arbeitsleistung in diesem Werke enthalten ist, und beim Lesen kommt einem so recht zum Bewußtsein, wie gering doch auf diesem Gebiete die eigenen Kenntnisse sind. Könnte nicht diesem Übelstande dadurch abgeholfen werden, daß von den Kandidaten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer beim Staatsexamen anstatt der „allgemeinen Bildung" eine tiefergehende Kenntnis der Geschichte der von ihnen vertretenen Wissenschaften und Lehrfächer verlangt würde? Zugleich würde dadurch auch eine gewisse Ungerechtigkeit gegenüber den Philologen im engeren Sinne beseitigt werden, da man von ihnen doch nicht mehr eine entsprechende Wiederholung der Reifeprüfung in Mathematik und naturwissenschaftlichen Kenntnissen verlangt, wie es in der Schulzeschen Prüfungsordnung vom 20. April 1831 noch geschah. Schulze, der einer einzigen Zeile aus Cornelius Nepos mehr bildende Kraft zusprach als der ganzen Mathematik, verlangte auch von den Kandidaten, die niemals in Mathematik oder Naturwissenschaften Unterricht erteilen wollten, die Kenntnisse, „welche nötig sind, um den Zusammenhang des mathematisch-naturwissenschaftlichen Studiums mit der Gesamtbildung des Menschen und das Verhältnis dieser Wissenschaften zu den anderen Lehrgegenständen einzusehen und

richtig zu würdigen". (S. 281). Allerdings müßten dann auf allen Universitäten Lehrstühle für Geschichte der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, nicht nur der Geschichte der Wissenschaften an sich, sondern auch des Unterrichtes in ihnen geschaffen werden.

In 5 Abschnitten, von denen der erste das Altertum und Mittelalter, und jeder der folgenden ein weiteres Jahrhundert behandelt, wird von den ersten Anfängen menschlicher Kultur und Wissenschaft ausgehend an der Hand der Entwicklung beider dem geschichtlichen Werdegange des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichtes nachgespürt. Jeder Abschnitt zerfällt in zwei Teile. Im ersten wird die das wissenschaftliche Leben des betreffenden Zeitraumes beherrschende Geistesrichtung gekennzeichnet und der jeweilige Stand der Entwicklung dargestellt. Im zweiten Kapitel werden die Kräfte behandelt, die in ihrer Wechselwirkung den Unterricht in diesen Fächern beeinflußt haben. Die Mathematik, Physik, Chemie und Mineralogie, Botanik und Zoologie und die Erdkunde werden in jedem Kapitel gesondert in ihrer Entwicklung behandelt. Daß auch die Erdkunde mit einbegriffen wird, entspricht dem heutigen Stande dieser Wissenschaft und ihrem inneren Zusammenhange mit den Naturwissenschaften und der Mathematik. Für jeden Zeitraum wird ein Kulturbild entworfen, aus dem sich dann die Gestaltung und der Betrieb des Unterrichtes verstehen läßt. Überall wird gezeigt, wie die Entwicklung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse und ihre Übertragung auf den Unterricht von den jeweiligen wirtschaftlichen Zuständen abhängen, und wie andererseits die Anwendungen der naturwissenschaftlichen Kenntnisse in Industrie, Landwirtschaft und öffentlicher Gesundheitspflege, und die durch sie hervorgerufene Umgestaltung des Verkehrs und der Wirtschaftsform wieder zurückwirken auf die Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Oft muß der unwürdigen Stellung der behandelten Fächer gegenüber den philologisch-historischen im Unterrichte gedacht werden, oft muß die Verkennung ihres bildenden Wertes dargestellt, und ihre wahre humanistische Bildungskraft betont werden. Doch geschieht dies stets in einem so versöhnlichen Tone und mit so viel Verständnis für die tiefe Bedeutung der philologischen Studien, daß dies Werk in der heutigen Zeit des noch immer nicht entschiedenen Kampfes als hochwillkommenes Mittel zur Anbahnung gegenseitigen Verstehens begrüßt werden muß. Obgleich unzweifelhaft für das Verständnis des Kulturlebens der Gegenwart, welches zu vermitteln Aufgabe der höheren Schulen ist, die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer von erhöhter Bedeutung sind und die Kultur und wirtschaftliche Entwicklung gebieterisch ein nicht mehr rein sprachlich-historisches, sondern ein mehr naturwissenschaftliches Bildundsideal fordern, so sieht doch der Verfasser in einem innigen Zusammenwirken beider und in einer friedlichen Einigung, nicht in überspannten Anforderungen der einen oder anderen Richtung die Rettung aus allen Widersprüchen. In diesem Sinne möge das Werk segensreich wirken zum Heile der heranwachsenden Jugend, das ja beide Richtungen allein beabsichtigen. Einige noch stehengebliebene Druckfehler teile ich dem Verlage direkt mit.

Charlottenburg. Erwin Bürger.

Wittmann, W., Funktionen und graphische Darstellungen für den neueren Arithmetikunterricht. 48 S. mit 81 Figuren. 1,20 M. Berlin u. Leipzig. G. J. Göschensche Buchhandlung 1912.

Nach dem Vorwort ist das Büchlein aus dem Unterricht am Lehrerseminar hervorgegangen und ist zunächst für solche Lehrer bestimmt, die sich gern die neueren Ideen des mathematischen Reformunterrichts zu eigen machen möchten, denen es jedoch zuviel Zeit und Mühe machen würde, umfangreichere grundlegende Werke durchzuarbeiten. Diesen Zweck erfüllt es im allgemeinen, denn in meist klarer und anschaulicher Weise wird an einer Reihe von Beispielen der Funktionsbegriff erläutert und die graphische Darstellung der wichtigsten Funktionen der niederen Arithmetik durchgeführt. So kann das Buch auch für den mathematischen Unterricht in den mittleren Klassen der höheren Schulen mit Nutzen verwandt werden. Leider hat sich der Verfasser ganz auf die Arithmetik beschränkt. Wenn er an passenden Stellen, was ungezwungen geschehen konnte, Aufgaben aus den übrigen Teilen der Mathematik und aus der Physik herangezogen hätte, dann wäre der Forderung, daß der Funktionsbegriff das ganze Gebiet der Mathematik und Physik durchdringen soll, mehr Rechnung getragen.

Von sachlichen Unrichtigkeiten und sprachlichen Härten ist das Buch nicht frei. Dafür je ein Beispiel.

Es ist nicht statthaft, wie in Aufgabe 5 S. 8, für Höhen von 1800 m über dem Meere die Abnahme des Barometerstandes proportional der Erhebung über dem Meeresspiegel anzunehmen.

S. 18 oben: „Die Abszisse mit (!) 15 bezeichnet die Zeit für den langsameren, ohne die 5 (also 10!) gilt (!) sie dem schnelleren."

Lietzmann und **Witting,** Mathematische Bibliothek. V, VII—XII. Leipzig, B. G. Teubner. 0,80 M. jedes Heft.

Diese Sammlung mathematischer Einzeldarstellungen bildet eine wirkliche Bereicherung unserer mathematischen Literatur. Der Inhalt der bisher erschienenen Bändchen kann Anspruch auf allgemeines mathematisches Interesse erheben, denn es werden tatsächlich nur Fragen „von allgemeiner kultureller Bedeutung oder von besonderem mathematischen Gewicht" in ansprechender, dabei knapper Form behandelt. Die Mathematische Bibliothek ist ein ebenbürtiges Gegenstück zu der vom selben Verlage herausgegebenen „Naturwissenschaftlichen Schülerbibliothek". Der geringe Preis (0,80 M.) für das Heft sichert ihr eine noch größere Verbreitung. Zur Anschaffung für die Lehrer- und Schülerbibliothek der oberen Klassen kann die Sammlung angelegentlichst empfohlen werden.

Einzelne Abschnitte aus einigen dieser Bändchen geben einen brauchbaren Stoff für Schülervorträge in der Klasse ab.

5. Heft: **H. E. Timerding,** Die Fallgesetze, ihre Geschichte und ihre Bedeutung. IV u. 48 S. mit 20 Figuren und 1 Abbildung. 1912.

Der Verfasser schlägt den Weg der geschichtlichen Betrachtungsweise ein und knüpft demgemäß an die klassischen Untersuchungen Galileis an, die hauptsächlich in seinen „Unterredungen und mathematischen Demonstrationen" niedergelegt sind. Die umwälzenden Ideen und Versuche des großen Pisaners kommen zum

klaren Ausdruck, und seine Bedeutung für die Entwicklung der naturwissenschaftlichen Forschungsmethode werden nachdrücklich hervorgehoben. So wird zunächst der fundamentale Gegensatz zwischen der vor-Galileischen, d. h. Aristotelischen, und der Galileischen Forschungsweise erörtert. Während es Aristoteles immer nur auf den qualitativen Charakter der Vorgänge ankommt, ist bei Galilei ihre quantitative Bestimmung die Hauptsache. In der klaren Herausarbeitung und Zusammenfassung der Galileischen Grundgedanken liegt der Vorzug des Büchleins. Es kann daher als gute Einführung in das Studium der Originalwerke Galileis dienen. Dabei beschränkt sich der Verfasser aber nicht auf die einfache Inhaltswiedergabe der letzteren, sondern er ordnet alles allgemeineren Gesichtspunkten unter und gibt zum Schluß auch einen kurzen Überblick über den weiteren Ausbau der Fallgesetze und ihre experimentellen Bestätigungsmethoden in der neueren Zeit.

7. Heft: **H. Wieleitner,** Die sieben Rechnungsarten mit allgemeinen Zahlen. III u. 70 S. 1912.

Das vorliegende Heft bildet eine Ergänzung des 2. Bändchens vom selben Verfasser. Es wird gezeigt, wie die Gesetze des Rechnens auf negative, gebrochene, irrationale und komplexe Zahlen sinngemäß auszudehnen sind. Historische Bemerkungen über die Entstehung und Einführung der jetzt allgemein gebräuchlichen Rechenzeichen durchsetzen das frisch und anregend geschriebene Büchlein. Anschauliche, einfache Beispiele aus dem täglichen Leben beleben und klären die allgemeinen Sätze. Im übrigen sei auf die Würdigung und Besprechung des Heftes 2 auf S. 403, 4 dieser Monatschrift hingewiesen.

8. Heft: **Paul Meth,** Theorie der Planetenbewegung. IV u. 60 S. mit 17 Figuren und 1 Tafel. 1912.

Wie in Heft 5 wird hier ein hervorragendes Kapitel aus der Geschichte der Mechanik behandelt. Hier sind es die großartigen Leistungen eines Kepler und Newton, die in ihren Grundzügen dargestellt und in ihrer Bedeutung gewürdigt werden. Die zum Verständnis erforderlichen mathematischen Vorkenntnisse überschreiten zwar nicht erheblich die eines Oberprimaners, aber einen vollen Genuß wird von dem Buche nur der haben, der bereits analytische Mechanik getrieben hat. Der findet hier eine willkommene Zusammenstellung der Hauptergebnisse der Himmelsmechanik. — Entsprechend der historischen Entwicklung werden die Keplerschen Gesetze an den Anfang gestellt und aus ihnen wird das Newtonsche Anziehungsgesetz abgeleitet, dann erst wird das allgemeinere umgekehrte Problem gelöst. Die Vorgeschichte des Massenanziehungsgesetzes sowie die Weiterentwicklung der Bewegungstheorie der Himmelskörper durch Gauss wird gestreift. Durch die zwei Schlußkapitel „Doppelsterne" und „Das Dreikörperproblem und die Störungstheorie" werden wir in die schwierigsten Aufgaben der Himmelsmechanik eingeführt.

Das Buch bietet in knapper Form einen reichen Inhalt.

9. Heft: **A. Witting,** Einführung in die Infinitesimalrechnung. 1912. IV u. 73 S. Mit 2 Porträttafeln und 40 Figuren.

Von den zahlreichen, in der letzten Zeit entstandenen Büchern zur Einführung in die Infinitesimalrechnung unterscheidet sich das vorliegende Heftchen durch

die charakteristische Art, wie der Leser an die Grundbegriffe der Grenze, des Differentialquotienten und des Integrals herangebracht wird. Die Entwicklung der ersten beiden Begriffe geschieht vorsichtig und mit einer gewissen behaglichen Breite, so daß der Verfasser seinen Zweck erreicht, „in leichtverständlicher und zu eignem Arbeiten anregender Weise die ersten Schritte in das heute in weitem Maße unentbehrliche Gebiet anzuleiten". Weniger leicht wird sich dem Anfänger aus dem Buche das Verständnis des Integralbegriffes erschließen, trotzdem anerkannt werden muß, daß auch hier durch Anknüpfung an die graphische Darstellung und einfache Beispiele der Weg gangbar gemacht wird. Das zum Selbststudium und zum Gebrauch im Unterricht gut geeignete Büchlein beschränkt sich auf die einfachsten Funktionen, läßt z. B. den Logarithmus und die Exponentialfunktion unberücksichtigt. Aus dem Inhalte seien noch besonders die Abschnitte über Maxima und Minima sowie über Interpolation und Fehlerberechnung hervorgehoben.

10. Heft: **W. Lietzmann** und **V. Trier,** Wo steckt der Fehler? IV u. 57 S. mit 24 Figuren. 1913.

Mathematische Trugschlüsse erfreuen sich allgemeiner Beliebtheit, nicht nur bei den Schülern, sondern auch bei älteren Leuten, die von ihren mathematischen Schulkenntnissen ins spätere Leben so gut wie nichts hinüber gerettet, die aber immer noch eine große Freude daran haben, mit dem ihnen verfügbaren mathematischen Rüstzeug Ungereimtes scheinbar als richtig nachzuweisen, z. B. daß 0 gleich jeder beliebigen Zahl wäre. Man möchte gar zu gern der unerbittlichen Logik der Mathematik etwas am Zeuge flicken. Das vorliegende Bändchen ist eine wohlgelungene Zusammenstellung derartiger Trugschlüsse und Fehler, es bietet viel des Unterhaltenden und Scherzhaften, aber auch des Belehrenden. Lehrer und Schüler können daraus lernen; denn ein Schülerfehler ist mehr oder weniger eine ungewollte Kritik des Unterrichtes. — Der Inhalt des Büchleins zerfällt in zwei Hauptteile: Mathematische Trugschlüsse und Mathematische Schülerfehler. So ist der erste Teil mehr dem Scherz, der andere dem Ernst gewidmet, wenn man auch bei manchen Fehlern als guten Bekannten sich nicht eines fröhlichen Lächelns erwehren kann. Die Verfasser haben mit Recht nicht auf die Fehler hingewiesen; sie herauszufinden, was nicht immer so leicht ist, bleibt dem Scharfsinn des Lesers überlassen.

11. Heft: **Paul Zühlke,** Konstruktionen in begrenzter Ebene. IV u. 39 S. mit 65 Figuren. 1913.

Es kommt dem Verfasser darauf an, wirklich praktisch brauchbare Konstruktionen zu liefern und nicht etwa solche, die nach einem Steinerschen Ausspruch „bloß mittels der Zunge" ausgeführt werden können. Daher werden entweder die Bedingungen untersucht, unter denen die Zeichnung genau wird, oder es wird der Leser dazu angeregt, sich selbst darüber Rechenschaft zu geben. Für die Prüfung der Genauigkeit einer Zeichnung werden die drei Wienerschen Sätze herangezogen. Die Konstruktionen, von denen sich für eine Aufgabe meist mehrere und darunter manche neue finden und bei denen außer Zirkel und Lineal auch das rechtwinklige Schiebedreieck zugelassen ist, stützen sich zum Teil auf die bekannten Sätze der neueren Geometrie. Der Lehrer wird manche Anregung für

den Unterricht aus dem Büchlein schöpfen. Die zahlreichen Figuren sind trotz ihrer kleinen Dimensionen vorzüglich.

12. Heft: **Eugen Beutel,** Die Quadratur des Kreises. IV u. 75 S. mit 15 Figuren. 1913.

Bei der Abfassung dieser Monographie hat der Verfasser sich von dem Gedanken leiten lassen, Sinn und Verständnis für die großen Probleme der Mathematik zu wecken. Dies Ziel ist voll erreicht. Beim Durcharbeiten dieses Bändchens bekommt der Leser eine Vorstellung von der gewaltigen Geistesarbeit, die bis zur endgültigen Erledigung dieses berühmtesten und man kann sagen populärsten und anziehendsten aller mathematischen Probleme zu leisten war. Der Hauptinhalt gliedert sich in vier Abschnitte, in denen wir mit den wichtigsten Entwicklungsstadien der Kreisquadraturversuche bekannt gemacht werden. Den Schluß des Heftes bildet außer einer Literaturangabe ein recht brauchbares Namenverzeichnis mit biographischen Bemerkungen. — Es gibt ja eine Reihe Bücher, in denen einzelne Kapitel aus der Kreisquadratur gründlicher und ausführlicher behandelt werden, aber ich kenne keins, in dem alle Seiten des Problems so gleichmäßig wie hier zur Geltung kommen. Daher kann dieses Heft auch von dem Fachgelehrten zu Rate gezogen werden, besonders willkommen wird es aber dem mathematisch interessierten Laien und dem Schulmanne sein, der manches daraus für den Unterricht verwerten kann.

Grüttner, Adalbert, Die Grundlagen der Geometrographie. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. 54 S. 0,80 M.

Der Verfasser dieser Schrift hat zu den bereits vorhandenen Systemen der Geometrographie ein neues hinzugefügt, indem er zu den Lemoineschen Elementaroperationen den „Werkzeugwechsel" und eine geometrographische Arbeitseinheit einführt, nach der die einzelnen Konstruktionselemente hinsichtlich ihrer Schwierigkeit verschieden bewertet werden. Außer seinem eignen System gibt der Verfasser eine kurze Geschichte der Geometrographie und eine Kritik der einzelnen Systeme, von denen keins voll befriedigt. Allen, die sich für diesen neuen Zweig der Geometrie interessieren, können die „Grundlagen" zur ersten Orientierung empfohlen werden.

Sammlung Göschen. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. Band 0,80 M.

Band 147: **Fr. Junker,** Repetitorium und Aufgabensammlung zur Integralrechnung. 135 S. mit 52 Figuren. 3. Auflage. 1912.

Die neue Auflage dieses Repetitoriums ist der unveränderte Abdruck der zweiten. Der Verfasser hat zusammen mit den drei anderen Bänden No. 87, 88 und 146 der Sammlung Göschen ein kurzes, aber brauchbares Lehrbuch der Differential- und Integralrechnung geliefert, das bis zur Lösung gewöhnlicher Differentialgleichungen erster Ordnung führt.

Band 581: **Max Rose,** Einleitung in die Funktionentheorie. 139 S. mit 10 Figuren. 1912.

Band 668: **Konrad Knopp,** Funktionentheorie I. 142 S. mit 9 Figuren. 1913.

Die beiden Bände, deren Inhalt zum größten Teil der Hochschulmathematik angehört, bilden ein Ganzes. Das erste Bändchen, das vom Rechnen mit komplexen Zahlen zu den Funktionen einer komplexen Veränderlichen und zu den Potenzreihen übergeht und schließlich einige einfache Beispiele konformer Abbildungen gibt, eröffnet das Verständnis des zweiten Bandes, in dem die Grundlagen der allgemeinen Theorie der analytischen Funktionen entwickelt werden. Das Studium beider Bücher fordert Leser von tieferer mathematischer Vorbildung.

Blankenese. Gustav Penseler.

Danneel, Heinrich, Theoretische Elektrochemie und ihre physikalisch-chemischen Grundlagen. 2. Auflage. Leipzig 1911. G. J. Göschensche Verlagshandlung. VI u. 176 S. kl. 8° (Sammlung Göschen). 80 Pf.

Die neue Auflage zeichnet sich vor der ersten durch größere Klarheit der Darstellung aus; eine Reihe von Ungenauigkeiten, die in der ersten Auflage enthalten waren, sind beseitigt worden. Einige wenige Flüchtigkeiten sind allerdings trotz der Sorgfalt, die offensichtlich bei der Neubearbeitung aufgewandt wurden, zurückgeblieben, z. B. wird auf Seite 12 von einem Elektrizitätsteilchen gesprochen, das die Menge Eins hat. — Für die ausführlichere Behandlung schwierigerer Begriffe und Gesetze wurde dadurch Raum gewonnen, daß für viele Abschnitte ein kleinerer Druck gewählt wurde.

Dank der Verbesserungen ist das Büchlein noch mehr als früher geeignet, in das Studium der theoretischen Elektrochemie einzuführen.

Rutherford, E., Radiumnormalmaße und deren Verwendung bei radioaktiven Messungen. Deutsch von Dr. B. Finkelstein. Leipzig 1911. Akademische Verlagsgesellschaft. IV u. 41 S. 8°. geh. 1,50 M.

Der Verfasser, einer der hervorragendsten Forscher auf dem Gebiete der Radioaktivität, gibt in der vorliegenden Broschüre zunächst einen Überblick über die von ihm aufgestellte Zerfallstheorie und die Eigenschaften der Glieder der Radiumreihe; dann zeigt er die Notwendigkeit, eine Radiumeinheit festzulegen. Bei der Kostbarkeit des Radiums können die meisten Experimentatoren die Radiumpräparate nicht in derselben Weise einer Reinigung unterwerfen, wie dies mit minder kostbaren Materialien zu geschehen pflegt. Daher ist es schwer zu sagen, wieviel reines Radium in einem Präparate ist. Es ist aber von größter Wichtigkeit, daß alle Beobachter ihre Resultate auf ein und dieselbe Einheit beziehen. Auch für den Handel würde die Einführung einer internationalen Einheit von großer Bedeutung sein. Rutherford beschreibt eine neue Anordnung, die zur Vergleichung der in meinem gegebenen Präparate vorhandenen Menge Radium mit dem Normalpräparat dienen kann. Sie beruht im Prinzip darin, daß ein in ein Bleigehäuse eingeschlossenes Elektroskop bis zu einem bestimmten Potential geladen wird; das Präparat wird in einer bestimmten Entfernung aufgestellt, und man beobachtet, wie groß der Ladungsverlust — hervorgerufen durch die Gammastrahlen — in einer bestimmten Zeit ist. Ein Radiumnormalmaß wird von Frau Curie hergestellt; von diesem wird eine internationale Kommission Kopien anfertigen. — Da die Radiumemanation in ausgedehntem Maße anstatt des Radiums selbst als Strahlungsquelle

gebraucht wird, so hat man auf dem Brüsseler Kongreß für Radiologie (i. J. 1910) ein Normalmaß für die Radiumemanation festgesetzt. Die vorgeschlagene Bezeichnung ist „ein Curie", und man versteht darunter diejenige Menge Emanation, die mit 1 Gramm Radium im Gleichgewichte ist.

Righi, Augusto, Kometen und Elektronen. Deutsch von M. Iklé. Leipzig 1911. Akademische Gesellschaft. IV u. 58 S. 8°. geh. 2,40 M.

Der bekannte Verfasser will, wie er in der Einleitung sagt, vom Standpunkte des Physikers aus über die Erscheinungen berichten, die ihren Sitz in den Kometen haben oder die durch die Kometen an anderen Himmelskörpern, besonders auf unserer Erde, erregt werden. Die Anschauungen, die er vorträgt, sind Vermutungen, die sich nicht direkt kontrollieren lassen, aber diese werden gerechtfertigt durch unwidersprochene experimentelle Gesetze und Ergebnisse. In der Broschüre wird hauptsächlich die Frage erörtert, wie die Kometenschweife entstehen. Man nimmt an, daß der „Kern" eines Kometen aus kleinen Körperchen besteht. Aus diesen entwickeln sich Gase und Dämpfe, wenn sich der Komet dem Perihel nähert. Diese bilden die Materie des Schweifes. Dieser ist aber bekanntlich von der Sonne abgewendet, und es fragt sich daher, durch welche Kräfte die aus dem Kern sich entwickelnde Materie trotz der Anziehung, die die Sonne als Masse auf sie ausübt, von der Sonne weggetrieben wird. Als solche sind zu nennen der Strahlungsdruck, d. h. ein Druck, den die Sonnenstrahlen auf die Partikelchen der Schweifmaterie ausüben, und elektrische Kräfte. Was diese letzteren anbelangt, so ist zu beachten, daß die festen Partikelchen des Kometenschweifes — durch Kondensation entstanden, kosmischer Staub — durch photoelektrischen Effekt positiv geladen werden und daß die Sonne selbst infolge der Emission von negativen Elektronen positiv elektrisch ist. Das Licht, durch das die Kometenschweife sichtbar werden, ist z. T. reflektiertes oder zerstreutes Sonnenlicht hauptsächlich aber elektrischen Ursprungs. Im letzten Abschnitte bespricht der Verfasser kurz die „vermutete" Begegnung der Erde mit dem Halleyschen Kometen am 19. Mai 1910.

Die Lektüre der höchst interessanten Schrift deren Darstellung durchaus gemeinverständlich ist, sei den Fachgenossen angelegentlich empfohlen.

Köln. W. Bermbach.

Hausrath, Hans, Die pflanzengeographischen Wandlungen der deutschen Landschaft. Bd. XIII der Sammlung Wissenschaft und Hypothese. Leipzig 1911. B. G. Teubner. VI u. 274 S. In Leinwand geb. 5 M.

Der Verfasser erörtert zunächst kurz die natürlichen Bedingungen der Vegetationsformationen, deren Art und Verteilung, behandelt dann ihre Entwicklung seit der Eiszeit und weiterhin die Veränderungen in der Ausbreitung von Wald, Feld, Heide und Moos wesentlich der deutschen Gauen. Dabei werden nicht nur theoretische Sachen wie die Größe des Einflusses der menschlichen Tätigkeit auf das deutsche Landschaftsbild eingehend behandelt, auch praktische Dinge wie die Kultivierung von Ödland, speziell die Aufforstung von Heide und die Melioration der Moore finden eingehendere Darstellung und Würdigung.

Es ist ein sehr interessantes Buch, das von umfassender Kenntnis mannig-

facher heterogener wissenschaftlicher und praktischer Disziplinen zeugt und daher auch in den verschiedensten Kreisen gute Aufnahme finden wird. Nicht allein der Pflanzengeograph, Botaniker, Landwirt und Forstmann, auch der Geologe, Historiker, Kulturtechniker und last not least jeder Naturfreund wird viel Neues und Wertvolles in dem außerordentlich anregend geschriebenen Werke finden; zahlreiche Literaturangaben und ein Sachregister erhöhen noch seinen Wert.

Karlsruhe. M. Helbig.

Linsbauer, L., und **Linsbauer, K.,** Vorschule der Pflanzenphysiologie. Eine experimentelle Einführung in das Leben der Pflanzen. 2. umgearbeitete Auflage. XV u. 255 S. 99 Abbildungen. Wien 1911. Verlagsbuchhandlung Karl Konegen. Geh. 4 Kronen 80 Heller.

Das Buch soll eine experimentelle Einführung in die Pflanzenphysiologie geben, die für den Anfänger bestimmt ist. Die Verfasser halten sich streng an ihr Thema, und man kann ihnen darin nur beipflichten. Wer nicht genügend über die in Frage kommenden Grenzgebiete der Botanik, besonders die Anatomie, orientiert ist, findet geeignete Bücher genug, und derjenige, welchem es nur um die Physiologie zu tun ist, braucht keinen Ballast mit in Kauf zu nehmen. Die Gliederung des Stoffes scheint mir ganz zweckmäßig. Die Versuche werden in folgenden Gruppen behandelt: Die chemischen Bestandteile des Pflanzenkörpers. Die Nahrungsaufnahme durch die Wurzeln. Transpiration und Leitung des Nährwassers. Die Kohlenstoffernährung der Pflanze. Die Stickstoffernährung der Pflanze. Wanderung und Wandlung der organischen Stoffe. Atmung und Gärung. Wachstum und Formbildung. Bewegungsvermögen und Reizbarkeit. Fortpflanzung und Vermehrung. Im Anhange werden die wichtigeren Geräte und Handgriffe, Chemikalien und Pflanzen in Verzeichnissen zusammengestellt.

Insgesamt wurden 298 Versuche besprochen. Am Ende der angegebenen Abschnitte sind ferner Aufgaben zusammengestellt, die mit Hilfe der bei den Versuchen erworbenen Kenntnisse gelöst werden sollen. Zahlreiche Versuche werden sich auch im Schulunterricht verwerten lassen. Es kann also das Buch nicht nur zur Weiterbildung sondern auch für die unmittelbaren Unterrichtsbedürfnisse empfohlen werden.

Hamburg. W. Heering.

Schering, Arnold, Musikalische Bildung und Erziehung zum musikalischen Hören. Leipzig 1911. Quelle und Meyer. 160 S. 8°. geb. 1,25 M.

Das einfach, aber gediegen ausgestattete Bändchen der Sammlung „Wissenschaft und Bildung" ist aus einer Reihe von Vorträgen hervorgegangen, die der bekannte Leipziger Musikgelehrte im Winter 1908 in den Leipziger Volkshochschulkursen gehalten hat. Trotzdem ist dem verdienstlichen Buche innere Geschlossenheit eigen. Die klaren Ausführungen des Verfassers ermöglichen es einem jeden, der einige Vorbildung besitzt, sich die sicheren Grundlagen musikalischen Verständnisses anzueignen.

Schering gibt zunächst einen Überblick über die wichtigsten musikalischen Ausdrucksmittel, deren Wesen und Wirkung er durchweg auf das psychologische

Grundgesetz von Spannung und Lösung zurückführt. Er geht von den musikalischen Elementarformen und ihrer Beseelung aus, betrachtet den einzelnen Ton, dann Tonreihen mit ihren Eigenschaften, Tempo, Rhythmus usw., indem er geschickt den Leser zu eigenem Nachdenken anleitet. In dem Kapitel über zusammengesetzte Formen werden unter interessanten musikgeschichtlichen Ausblicken Tonart, Modulation, Harmonie, Motiv, Thema behandelt. Wieweit unser Gefühls- und Vorstellungsleben beim Musikhören beteiligt ist, untersucht der letzte Abschnitt „die Musik als Ganzes". Der Wert des Buches wird erhöht durch die beigefügten Analysen, für die sowohl Werke der Klassiker wie der Romantiker ausgewählt sind. Hier werden die in den ersten Kapiteln gewonnenen Ergebnisse praktisch angewendet und dem Musikbeflissenen lehrreiche Beispiele für die Gesichtspunkte dargeboten, die für die richtige Würdigung eines Musikstückes notwendig und unentbehrlich sind.

Die Stimme. Centralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangunterricht und Stimmhygiene. Fünfter Jahresband, Oktober 1910 bis September 1911. Trowitzsch und Sohn. Berlin. gr. 8°. 384 S. Vierteljährlich 1,50 M.

Wer den Inhalt des fünften Jahresbandes der „Stimme" nachprüft, wird mit aufrichtiger Anerkennung feststellen müssen, daß diese gediegene Zeitschrift nach wie vor ihre Aufgabe ganz ausgezeichnet erfüllt. Sie berücksichtigt Theorie und Praxis des Solo- und Schulgesanges; sie unterrichtet über die wesentlichen Vorgänge im weiten Reich der Tonkunst, über neue Erscheinungen auf dem Bücher- und Musikalienmarkt, über Vereine, Versammlungen und Personen. In die Bearbeitung dieses umfassenden Gebietes teilt sich eine große Schar tüchtiger Fachleute. Es bleibt deshalb sehr verdienstlich, daß der Verlag die Leistungen seiner Mitarbeiter in Jahresbänden zusammenfaßt. Dadurch wird es auch denen, die nicht Abonnenten der „Stimme" sind, ermöglicht, sich mit den Ergebnissen der vorzüglichen wissenschaftlichen Abhandlungen bekannt zu machen und sich von ihrem die Gegenwart überdauernden Wert zu überzeugen. Die „Stimme" ist allen Musikpädagogen zu empfehlen. Für Gesanglehrer ist sie natürlich von besonderer Bedeutung.

Halle a. S. W. Kaiser.

IV. Kurze Anzeigen.

1. **Der Türmer.** Monatschrift für Gemüt und Geist. Herausgeber Jeannot Emil Freiherr von Grotthuss. Vierteljährlich 4,50 M. Einzelheft 1,75 M. Stuttgart. Greiner & Pfeiffer. XV. Jahrg. 1913, Heft 12, September. XVI. Jahrg. Heft 1, 1913.

Das Septemberheft ist für die Leser dieser Monatschrift besonders anregend durch Aufsätze wie Fr. Schaal: Dogma und religiöses Leben; Emma Schmidt-Ruhbank: Der Weg zum Herzen des Schulkindes; Valerian Tornius: Tasso; Streckers literaturgeschichtliche Ausblicke und Wilh. Schremmer: Das schlesische Volkslied.

Das erste Heft des neuen Jahrgangs schließt sich den bisherigen Jahrgängen würdig an. Ich nenne nur die Aufsätze von Frhr. von Mackay: Deutsche Weltmachtpolitik und das Prinzip der Aufwiegung; Ed. Heyck: Diderot; Kurt Steinmann: Adam und Eva im Lichte der Naturforschung. Besonders geschmackvoll ist auch die musikalische Beilage (Türmers Hausmusik) zum neuesten Heft, in welcher die Freiheitskriege im Spiegel der Musik sich bieten. Mit großer Feinheit sind die Illustrationen ausgewählt. Mtth.

2. **Kritische Bücherkunde der deutschen Bildung,** Weimar. Alexander Duncker. Teil I: Geisteswissenschaften von Victor Loewe. 1912. 205 S. — Teil II: Naturwissenschaften von Friedrich Dannemann. 1913. XII u. 176 S. geh. à 2,50 M., geb. 3 M.

Die Bücherkunden enthalten die Bücher, die für ein allgemeines Bildungsinteresse in Betracht kommen und sind nicht für irgendeine Fachbildung bestimmt. Der II. Teil berücksichtigt auch die Mathematik, besonders in ihren Anwendungen auf das naturwissenschaftliche Gebiet. Die getroffene Auswahl hat natürlich nur nach subjektivem Ermessen stattfinden können. H.

3. **Rein, W.,** Pädagogik im Grundriß. 5. Aufl. (Sammlung Göschen No. 12). Leipzig. G. J. Göschensche Verlagshandlung. 136 S. geb. 0,80 M.

Die fünfte Auflage des löblich bekannten Buches berücksichtigt die mancherlei Änderungen in unserem Schulwesen, hält sich aber fern von den sich vielfach widersprechenden und unausführbaren Reformprojekten ruheloser Neuerer.

4. **von Sallwürk, E.,** Die didaktischen Normalformen. Fünfte und sechste Auflage. Frankfurt a. M. 1912. Moritz Diesterweg. IV u. 183 S. geh. 2,20 M., geb. 2,80 M.

Die zweite Auflage des Sallwürkschen Buches ist Jahrg. IV S. 369 ff. so eingehend von H. Weimer gewürdigt worden, daß es nur eines Hinweises auf die neue Auflage, der in rascher Folge 1906 die dritte und 1909 die vierte voraufgegangen ist und deren, Text abgesehen von kleinen Einschiebungen, unverändert geblieben ist. Mtth.

5. **Ziegler, Theobald,** Der deutsche Student. Elfte und zwölfte, umgearbeitete Auflage. Berlin u. Leipzig 1912. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. 293 S. geb. 3,50 M.

Die weitverbreiteten Studentenpredigten", wie sie Paulsen bezeichnend nannte, sind in elfter und zwölfter Auflage erschienen. Den neuen Auflagen hat der Verfasser eine Nachtragsvorlesung hinzugefügt zur Überleitung in ruhigere Bahnen und zur Ergänzung durch manches inzwischen Neugewordene. Die Probleme, die das Studentenleben im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts bewegt haben und bewegen, sind vom Verfasser in den Vordergrund gerückt, so daß das Buch noch immer einen aktuellen Charakter trägt. r.

6. **Ahrens, W.,** Gelehrten-Anekdoten. II. Teil. Berlin-Schöneberg. 1911. 179 S. geh. 2,40 M. Teil I u. II zus. in eleg. Einband 5,40 M.

Teil I der Gelehrten-Anekdoten ist im Jahrg. X S. 455 von mir angezeigt worden; der zweite Band vervollständigt die vergnügliche Sammlung in trefflicher Weise. Das Namen- und Sachregister ist eine wertvolle Beigabe, welche die Benutzung des Buches erst recht ergiebig macht.

7. **Hildebrand, Rudolf,** Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Mit einem An-

hang über die Fremdwörter und einem über das Altdeutsche in der Schule. 13. Auflage. Leipzig und Berlin 1913. Julius Klinkhardt. VIII u. 279 S. geb. 4 M,

Einer besonderen Empfehlung dieses alten und doch ewig jungen Buches bedarf es nicht, aber wohl eines Ausdrucks der Freude, daß es in immer neuen Auflagen durch die Welt der Schule zieht, in der es ja, besonders was die höhere Schule angeht, noch immer im deutschen Unterricht nicht so aussieht, wie es Rudolf Hildebrand und seine Verehrer allezeit gewünscht haben und noch heute wünschen.

Ein gleiches gilt von dem durch ein Preisausschreiben des Allgemeinen deutschen Sprachvereins veranlaßten Buche:

8. **Heintze, Albert,** Gut deutsch; eine Anleitung zur Vermeidung von Verstößen gegen den guten Sprachgebrauch und ein Ratgeber in Fällen schwankender Ausdrucksweise. Zwölfte verbesserte Auflage, bearbeitet von Paul Cascorbi. Berlin 1913. Wilhelm Ißleib. V. u. 200 S. geb. 1,80 M.

Die neueste Auflage beschränkt sich im allgemeinen auf Änderungen, die im Anschluß an die neuesten Schriften über grammatische und stilistische Fragen wünschenswert erschienen. Mtth.

9. **Kleinpaul, Rudolf,** Deutsches Fremdwörterbuch. Zweite verbesserte Auflage. Leipzig 1911. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandnngl (Sammlung Göschen No. 273). 171 S. geb. 0,80 M.

Ein für Schüler sehr zu empfehlendes Buch, das diese neben ihrem Orthographischen Verzeichnis recht häufig zur Vertiefung in die Wortkunde verwenden mögen. *τ.*

10. **Gotthelf, Jeremias,** Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Mit einer Einleitung herausgegeben von Adolf Bartels. Leipzig o. J. Hesse & Becker. 348 u. 367 S. 2 Bde. geb. 2 M.

Es ist erfreulich, daß Adolf Bartels die Leiden und Freuden eines Schulmeisters in freundlicher Form herausgegeben hat. Denn das Buch ist immer noch lesenswert wegen des scharfen Sinnes für das Lebenswirkliche und der unerbittlichen Darstellungsgabe. Der schweizerische protestantische Pfarrer ist seines „pfäffischen Wesens" wegen von liberalen Leuten nicht geliebt gewesen. Vernünftige Leute setzen sich doch aber in pädagogischen Fragen über Parteischranken hinweg und erfreuen sich an Alban Stolz so gut wie an Abraham a Santa Clara und an Jeremias Gotthelf, wo diese gesunde pädagogische Weisheit bringen. Mtth.

11. **Zorn, Ph.,** Die deutsche Reichsverfassung. (Wissenschaft und Bildung 16.) 2. verbesserte Auflage. Leipzig 1913. Quelle & Meyer. 128 S. geb. 1,25 M.

Eine treffliche Übersicht. Die Kapitelfolge möge zeigen, was in dem Buche zu finden ist: Die Vorgeschichte des Reiches; Die Aufrichtung des Reiches; Das Reich kein Bund, sondern ein Staat; Die Organisation der Reichs-Staatsgewalt; Das deutsche Volk (die Staatsangehörigkeit). *ς.*

12. **Das Leben des Bischofs Benno II. von Osnabrück von Norbert Abt von Iburg.** Nach der neuen Ausgabe der Monumenta Germaniae in den Scriptores rerum germanicarum deutsch von Michael Tangl, o ö. Professor an der Universität Berlin. Als Anhang: Ausführliches Namen- und Sachregister zu Band 1—90 der „Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit". 2 M., in elegantem Leinenband 3 M.

Benno II. stand in sturmbewegter Zeit (1068—1088) an der Spitze des Osnabrücker Bistums. Als treuer Anhänger Heinrichs IV. wurde er in die schweren Kämpfe mit den Sachsen verwickelt, und als des Königs bester Diplomat führte er in schwüler Lage erfolgreich die Verhandlungen mit Papst Gregor VII. Sein Biograph Abt Norbert von Iburg weist es in eingehender Begründung von sich, nach gemeinüblicher Art solcher Heiligenleben seinen Helden als einen Tugendspiegel um jeden Preis hinzustellen. Bei allem Lob verschweigt er auch seine Schwächen und Fehler nicht und zeichnet uns so nicht einen Heiligen, wohl aber einen guten und liebenswürdigen Menschen von größter politischer Bedeutung. *«.*

I. Abhandlungen.

Die Reifezeugnisse der Studierenden der außerpreußischen Universitäten.

Erlangen, Freiburg, Gießen, Heidelberg, Jena, Leipzig, München, Rostock, Straßburg, Tübingen und Würzburg im Sommer-Semester 1913.

Bei der Erhebung blieben Ausländer und solche Studierende, die nicht auf Grund Reifezeugnisses einer Vollanstalt immatrikuliert waren, unberücksichtigt. Von den nachstehenden Zusammenstellungen umfaßt die erste alle im Sommer-Semester 1913 an den genannten Universitäten immatrikulierten Studierenden, die zweite nur diejenigen, welche zur Zeit der Erhebung im ersten Semester standen.

I. Im Sommer-Semester 1913 waren insgesamt immatrikuliert:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 1713 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	1671
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	36
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	6

b) in der Katholisch-Theologischen Fakultät 882 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	881
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	1

c) in der Juristischen Fakultät 4696 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	3661
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	740
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	295

d) in der Medizinischen Fakultät 7509 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	5426
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	1368
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	715

e) in der Philosophischen Fakultät 9597 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	5618
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	2249
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	1730

Hiervon studierten:

1. Philosophie 995 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 674
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 225
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 96
2. Klassische Philologie und Deutsch*) 1942 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1634
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 196
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 112
3. Neuere Philologie*) 1754 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 832
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 582
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 340
4. Geschichte*) 817 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 515
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 198
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 104
5. Mathematik und Naturwissenschaften 3284 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 1515
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 866
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 903
6. Sonstige Studienfächer 805 und zwar:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 448
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 182
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 175

II. Von den unter I. aufgeführten Studierenden standen im ersten Semester:

a) in der Evangelisch-Theologischen Fakultät 327 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 321
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 6

b) in der Katholisch-theologischen Fakultät 24 Studierende, immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 24

c) in der Juristischen Fakultät 847 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 611
   - „ „ „ „ Realgymnasiums . . 176
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 60

d) in der Medizinischen Fakultät 965 Studierende, davon immatrikuliert:
   - auf Grund Reifezeugnisses eines Gymnasiums 619
   - „ „ „ „ Realgymasiums . . 225
   - „ „ „ einer Oberrealschule . . . 121

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

e) in der Philosophischen Fakultät 1087 Studierende, davon immatrikuliert:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	513
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	343
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	231

Hiervon studierten:

1. Philosophie 91 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	48
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	36
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	7

2. Klassische Philologie und Deutsch*) 185 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	146
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	31
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	8

3. Neuere Philologie*) 174 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	64
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	75
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	35

4. Geschichte*) 142 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	76
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	47
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	19

5. Mathematik und Naturwissenschaften 377 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	130
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	127
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	120

6. Sonstige Studienfächer 118 und zwar:

auf Grund	Reifezeugnisses	eines	Gymnasiums	49
„ „	„	„	Realgymnasiums . .	27
„ „	„	einer	Oberrealschule . . .	42

Berlin-Lichterfelde. A. Tilmann.

Prüfungsergebnisse „im Lichte der Statistik"**).

Kann man wirklich den Wert der Schularten aus den Ergebnissen der Staatsprüfungen einfach ablesen?

Man setze folgenden Fall: Eine gleiche Zahl von Gymnasiasten und Realgymnasiasten bezieht zu gleicher Zeit die Universität. Erstere, Söhne wohlhabender Familien, geben sich den Lockungen der fröhlichen Studienzeit hin und bestehen ihre Prüfung gar nicht oder schlecht. Die Realgymnasiasten, die „früh das strenge

*) Deutsch ist in Gießen bei der neueren Philologie, in Freiburg und Heidelberg bei der Geschichte nachgewiesen.

**) Vgl. S. 518 f. dieser Monatschrift.

Wort gelesen", nutzen ihre Semester tüchtig aus und legen die Prüfung mit Auszeichnung ab. Will man da den Ausfall zuungunsten „des Gymnasiums" buchen? Ein anderer Fall: Ein Gymnasialschüler und ein Realgymnasiast beginnen zu gleicher Zeit an demselben Orte ein Studium, etwa das germanistische, und fühlen sich von dem Vertreter dieses Faches abgestoßen. Der Realschüler, durch keine Rücksichten der Universität verpflichtet, wechselt den Studienort und setzt sich in die Lage, den anregendsten Vertreter seines Faches zu hören. Mit Arbeitslust und Liebe für sein Studium erfüllt, besteht er die Prüfung mit Glanz, während sein Genosse, an die Provinzialuniversität gebunden, nur mit Ach und Krach durch die Prüfung kommt. Soll auch dieses Ergebnis auf das Schuldkonto „des Gymnasiums" gesetzt werden? — Ein naturwissenschaftlicher Dozent an der Danziger Technischen Hochschule ermahnte beim Beginn der Vorlesung die Oberrealschüler zu fleißigem Kollegienbesuch. Die Zöglinge der Oberrealschule kämen meist schlechter vorbereitet zur Prüfung als die Gymnasiasten. Diese wüßten das auf der Schule Gelernte + dem auf der Hochschule Gewonnenen, jene ihr Schulpensum — dem auf der Hochschule Vergessenen. Die Zuhörer, größtenteils Gymnasiasten, quittierten diesen Vergleich mit Beifallstrampeln, sie legten ihn als einen, wohl kaum beabsichtigten, Preis ihrer Vorbildung aus. Und doch konnten sie den Beifall nur den Einrichtungen der Hochschule zollen, die beim Beginn des Unterrichts allein den Wissensstand der Gymnasiasten berücksichtigt. Die Oberrealschüler finden in den Vorlesungen soviel Bekanntes, daß sie glauben, fortbleiben zu können, zumal im ersten Semester und bei einem Studienplan von 36 bis 40 Wochenstunden. Sie sind daher zur Prüfung durch den von ihnen vernachlässigten Dozenten nicht gehörig vorbereitet. Mit welchem Recht würde hier die Prüfungsstatistik „der Oberrealschule" zur Last gelegt werden? Fänden die Oberrealschüler Vorlesungen, die sich an i h r Wissen anschlössen, dann würde ihre starke Schulung in naturwissenschaftlichem Denken sich meines Erachtens glänzend bewähren. Wir sehen, das von der Schule mitgebrachte Wissen ist in der Hochschul- oder Kommissionsprüfung ein Faktor, aber auch nur einer neben anderen, die zuweilen stark genug sind, seine Bedeutung aufzuheben oder doch wesentlich einzuschränken. Auf dieser Erkenntnis beruht ja auch die Gleichberechtigung der drei Schularten.

Daß das „Licht der Statistik" leicht ein Irrlicht sein kann, lehrt schließlich auch die Gegenüberstellung der Prozentsätze. Zu einer Prüfung stellen sich 5 Gymnasiasten und 1 Oberrealschüler. Dieser allein besteht sie mit Auszeichnung. Soll es da heißen: Von den Oberrealschülern bestanden 100 % die Prüfung mit dem ersten Urteil, von den Gymnasiasten dagegen 0 %? Je geringer die absolute Zahl ist, desto mehr bestimmt der Zufall das prozentuale Ergebnis. Das habe ich bereits bei der Beurteilung der Rekrutierungszahlen in dieser Monatschrift zugunsten des Gymnasiums ausgeführt. Hier mag es einmal den beiden anderen Schularten zuliebe geschehen, die ja doch naturgemäß viel geringere Zahlen von Prüflingen stellen. In Hessen bestanden im Jahre 1910 nach Mushacke 147 Gymnasiasten und nur 57 Realgymnasiasten die Reifeprüfung. Berücksichtigt man diesen Unterschied und zieht man in Betracht, daß doch noch immer die Söhne geistig hochstehender Familien mit Vorliebe den Gymnasien zugeführt werden, so kann die

S. 518 f. dieser Monatschrift veröffentlichte Statistik über die Prüfungsergebnisse in Hessen kaum etwas anderes sagen, als daß annähernd gleiche Erfolge von den Zöglingen der drei Schularten erreicht worden sind. Es wäre zu wünschen, daß in Zukunft nach dem Vorbilde der statistischen Übersichten dieser Zeitschrift stets auch die absoluten Zahlen angegeben werden.

Oliva b. Danzig. Ernst Lentz.

Unsere Schüler als Mitarbeiter an unseren Schulprogrammen.

Mehr Freude an der Schule sollen und wollen wir in den Herzen unserer Schüler zur Entfaltung bringen, indem wir ihnen Gelegenheit geben, sich am Leben der Schule selbst tätig zu beteiligen. Ein guter Gedanke!

Mehr Freude an der Schule will Julius Voigt-Ilmenau seinen Schülern machen, indem er sie zu Mitarbeitern an seinem Schulprogramm nimmt, sie für die Schulnachrichten Berichte über Schulausflüge, Schülervereine u. dgl. schreiben läßt. (Jahrg. XII dieser Monatschrift, S. 358). Ein guter Gedanke!

Ein guter Gedanke, freilich nicht mehr ganz neu! In Pommern wird's schon so gemacht. Man vergleiche die Programme des Realgymnasiums von Swinemünde! Ich habe es nicht so gemacht. Denn ich habe zu viel Angst vor meinem Rotstift. Ohne den Rotstift des Direktors wird es, das gibt Julius Voigt selbst zu, bei solchen Schülerberichten nicht gehen. Ich mag aber nicht so einem armen Jungen, der sich bei seinem schönen Bericht so viel Mühe gegeben hat, diesen nachher halb durchstreichen. Aber viele werden mit dem Rotstift gewandter sein. Darum ist es doch ein guter Gedanke, wenn er auch nicht ganz neu ist. Denn Julius Voigt hat gewiß recht, wenn er a. a. O. sagt, man könne es den Lehrern nicht zumuten, die rund 1000 Programme, die ihren Anstalten durch Teubner alljährlich zugehen, auch nur zum größeren Teil durchzulesen.

Warum also diese Zeilen? Doch nicht etwa, um mit Julius Voigt einen Streit anzufangen, weil er die pommerschen Programme nicht gelesen hat? Nein, durchaus nicht! Ich will vielmehr auf seinem Wege wandeln, und noch ein Stück weiter gehen. Die Schulnachrichten genügen mir noch nicht; ich möchte, daß die Schüler sich auch an der Abfassung der wissenschaftlichen Abhandlung beteiligen, die dem Programm beigegeben wird oder werden sollte.

„Die höhere Schule hat die Aufgabe, ihre Zöglinge wissenschaftlich auszubilden." Auf diesen ersten Satz unserer preußischen Dienstanweisung vom Jahre 1910 sind wir gewiß alle stolz. Wenn wir diese Aufgabe aber lösen wollen, so kann das nicht nur heißen, daß wir lehren, die Schüler lernen; vielmehr ergibt sich daraus die Forderung, daß wir, Lehrer und Schüler, gemeinsam die Wahrheit suchen. Das hat natürlich vor allen Dingen im Unterricht selbst zu geschehen und muß ihm sein Gepräge geben. Aber wenn in Lehrern und Schülern wirklich etwas von dem Feuer wissenschaftlichen Geistes glüht, dann muß es sie treiben, nicht nur vorgeschriebene Pensen zu erledigen, sondern auch auf eigene Hand die Wahrheit zu suchen. Diese wissenschaftliche Arbeit des Lehrers

kann sich niederschlagen in einer Abhandlung, die dem Programm beigegeben wird, und bei ihrer Abfassung können die Schüler mitwirken.

Freilich nicht bei jeder! Ich brauche es nicht weiter ausführen, daß ein Philologe, daß ein Mathematiker, daß man in jeder Wissenschaft sich zu Gebieten versteigen kann, in die kein Schüler dem Lehrer folgen könnte. Aber auf solche Gebiete sollten wir uns in wissenschaftlichen Abhandlungen, die unseren Programmen beigegeben sind, lieber nicht begeben, wenn wir den Zweck dieser Programme erreichen wollen. Dagegen gibt es ein Gebiet, welches unserer wissenschaftlichen Arbeit leicht zugänglich ist und uns um so bequemeren Zutritt bietet, als es meist von niemand oder nur von wenigen vor uns betreten sein wird; das ist die Erforschung der Heimat der Schule, der engeren Umgebung des Schulortes. Ich denke dabei an die Geschichte des Schulortes, beginnend mit der Vorgeschichte, aufsteigend zur Beteiligung der Heimat an den großen Ereignissen unserer vaterländischen Geschichte, auslaufend in die Erforschung der besonderen Kirchen-, Schul-, Wirtschaftsgeschichte u. dgl. mehr. Ich denke an die Volkskunde mit all ihren Zweigen, Sitte und Brauch, Lied und Rätsel, Tracht und Hausrat u. dgl. mehr. Ich denke an die Erdkunde, mag sie nun geologische Perioden der Urzeit oder Besiedelungsformen der Neuzeit ins Auge fassen. Ich denke an die Naturkunde, welche Pflanzen und Tiere, Erden und Steine von heute und ehemals sucht und erforscht. Ich denke an die Sprache, ich denke an jedes Gebiet der heimatlichen Forschung, auch wenn ich es hier nicht nenne. Hier kann der Lehrer echt wissenschaftliche Arbeit leisten, die auch für die Wissenschaft im ganzen von Nutzen ist; denn jedes Steinchen kann ein Stück werden ihres Riesenbaues. Er kann sie verhältnismäßig leicht leisten, weil ihn hier die Last der wissenschaftlichen Überlieferung am wenigsten drückt. Er kann sie leisten mit dem frohen Bewußtsein, auf die Teilnahme seiner Schüler und ihrer Eltern rechnen zu können; denn wen sollte die eigene Heimat nicht interessieren? Er kann sie leisten, indem er die Mitarbeit seiner Schüler in Anspruch nimmt. Denn auf den meisten Gebieten dieser Forschung können die Schüler mit ihrem Lehrer zusammen beobachtend wirken. Sie können vorgeschichtliche Funde machen, sollten es auch nur einige Scherben sein, oder wenigstens dem Lehrer von solchen Funden berichten; sie können Pflanzen und Tiere suchen und finden; sie können Rätsel und Sprichwörter sammeln; sie können über die Sprache ihrer Heimat Auskunft geben; es ist nicht nötig, daß ich jedes Gebiet hier nenne, auf dem sie mitarbeiten können. Die wissenschaftliche Verantwortung für jede Mitteilung trägt freilich der Lehrer; aber es ist leicht für ihn, was von den Schülern beobachtet ist, nachzuprüfen. Der Lehrer ist es natürlich auch, der den so zusammengebrachten Stoff sichtet, zusammenstellt und so aus ihm eine wissenschaftliche Arbeit aufbaut. Den Schülern aber bleibt die Freude, auch mit am Werke gewesen zu sein, abgesehen von dem Nutzen, den sie für Kopf und Herz bei solchem Forschen haben.

Sollte mir nun einer zurufen wollen, wie ich oben Julius Voigt zugerufen habe: „Ein guter Gedanke!“, so müßte ich fortfahren, wie ich oben fortfuhr: „Freilich nicht mehr ganz neu! In Pommern wird's schon so gemacht.“ Ich nenne zuerst das Osnabrücker Rätselbüchlein, das mein Freund Brunk mit seinen

Schülern zusammengestellt hat (Progr. Osnabrück 1910). Osnabrück liegt freilich nicht in Pommern, aber Brunk ist aus Pommern dorthin verpflanzt, ist in Pommern gebildet und hat die Anregung zu jenem Büchlein in Pommern empfangen. Ich nenne Pyritzer Programme von 1911 (Woher stammt die Weizackertracht?), von 1913 (Sprachgrenzen im pommerschen Plattdeutsch) und das von 1914, welches erst erscheinen soll (*Coccinella septempunctata* im pommerschen Plattdeutsch). Auch an diesen Abhandlungen haben unsere Schüler mitgearbeitet, indem sie Stoff für sie gesammelt haben, und ich denke, es hat ihnen Freude gemacht. Manchmal ist auch aus dem, was sie gesammelt haben, nur ein kleiner Aufsatz im Kreisblatt geworden; aber ihre Freude haben sie gewiß auch daran gehabt.

Freilich nicht mehr ganz neu! Und warum denn diese Zeilen? „Man kann den Kollegen nicht zumuten, die rund 1000 Programme auch nur zum größeren Teil durchzulesen." So Julius Voigt! Und er hat recht. Aber die Monatschrift für höhere Schulen lesen sie alle, und darum möchte ich mich als Pommer, auf Julius Voigts Spuren wandelnd, in die Öffentlichkeit ihrer Seiten flüchten.

Pyritz. Robert Holsten.

Bemerkungen zur ersten ordentlichen Tagung des Deutschen Germanistenverbandes.

In Marburg fand am 29. September im Anschluß an die Philologenversammlung die erste ordentliche Tagung des zu Pfingsten vorigen Jahres in Frankfurt a. M. begründeten Deutschen Germanistenverbandes (Vorsitzender: Prof. Elster-Marburg) statt. Hier hatte der Verband zu zeigen, wie er den in § 1 seiner Satzungen etwas sehr unbestimmt ausgesprochenen Zielen, nämlich „das Verständnis für die Bedeutung der deutschen Sprache und der deutschen Kultur in all ihren Aeußerungen bei weiteren Kreisen unseres Volkes zu fördern und ihm im deutschen Geistesleben, besonders in der Jugendbildung, einen Platz zu erringen, der seiner Bedeutung entspricht", nahe kommen wolle.

Zunächst zeigte es sich, daß der Unterzeichnete wohl recht hatte, wenn er bei der Begründung des Verbandes betonte, daß man doch zunächst und ausschließlich den deutschen Unterricht ins Auge fassen und dies auch klar im § 1 aussprechen müsse, denn der natürliche Hauptgegenstand der Marburger Verhandlungen war wirklich „Die Gestaltung des deutschen Unterrichts auf deutschen höheren Schulen". Aber leider war in den das Thema behandelnden Vorträgen von „Gestaltung" des Unterrichts wenig die Rede; sie standen ganz unter dem Zeichen jener über die Schule und das in der Schule Erreichbare weit hinausgehenden Ziele und gaben zu erheblichen Bedenken Anlaß.

Den einleitenden Festvortrag hielt Geh. Rat Prof. Kluge aus Freiburg über die „Kulturwerte der deutschen Sprache". Ein an sich schöner Vortrag, von Direktor Bojunga für den erblindeten Verfasser eindrucksvoll gelesen, der sich etwa zur Aufgabe gestellt hatte, das Lutherwort, daß man in keiner Sprache herzlicher reden könne als in der deutschen, zu erläutern. Die Gefühlswerte, deutsche

Art und Kunst, Verdeutschung fremder Kultureinflüsse, deutsche Eigenart in Staat und Kirche, Religion, Philosophie und Ethik, soweit sie in der Sprache zum Ausdruck kommen, wurden nahe gebracht — nichts Neues und Besonderes, aber hübsch und geschickt gefaßt, so daß die vollständig gefüllte Aula der Universität von Beifallsstürmen widerhallte. Deutschkunde heißt nun das Gesamtgebiet, das in der deutschen Bildung den ersten und wichtigsten Platz einnehmen und der beherrschende Mittelpunkt der gesamten Schulbildung werden soll.

Aber der Vortragende meinte dies nicht bloß im Sinne der Beziehung des gesamten Unterrichts auf das Deutsche, wie sie wohl die Lehrpläne im Auge haben, sondern im Sinne einer völligen Umwandlung des Zustandes, eines Ersatzes für die „humanistische" Bildung. Und dies empfanden sehr viele der Zuhörer als eine ganz überflüssige, die Wirkung der an sich eindrucksvollen Ausführungen beeinträchtigende Entgleisung. Der Vortrag artete stellenweise in eine scharfe Polemik gegen den Bildungswert des Lateinischen aus; er deutete, wenn ich nicht irre, sogar an, daß Vertiefung in die deutschen Mundarten viel wertvoller sei als lateinische Grammatik. Es bedarf keiner Erörterung, daß Herr Prof. Kluge hier völlig verkennt, warum und wozu wir Latein treiben und daß eine derartige Gegenüberstellung von deutscher und römischer Kultur und Eigenart eine Sache für sich ist, die in einen ganz anderen Betrachtungskreis gehört als die Frage des Wertes für die formale und allgemeine Bildung unserer Jugend.

Diese Anschauungen dürfen nun aber nicht als die des Germanistenverbandes überhaupt angesehen werden. Erfreulicherweise hielt sich der Hauptvortrag des Herrn Direktors Bojunga am Nachmittag über die Gestaltung des deutschen Unterrichts von Angriffen auf den gymnasialen Lehrplan ganz fern. Aber auch er zeichnete doch ganz im Sinne Kluges so weitausschauende Ziele für den deutschen Unterricht, daß zu ihrer Verwirklichung eine völlige Umgestaltung des Lehrplanes auf Kosten des fremdsprachlichen Unterrichts (nicht bloß der alten Sprachen) nötig wäre. Die erstrebte Deutschkunde umfaßt, wie es die Leitsätze ausdrückten, „Sprache, Schrifttum, Kunst, Sitte, Weltanschauung, Recht; Stammesart, Volksart, Staat; Landschaft, Wirtschaft, Wohnung". Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Religion müßten sich also die Hand reichen und die konzentrisch zu diesem Ziele wirkenden Hauptfächer werden, während die fremdsprachlichen Fächer nur noch als Hilfswissenschaften, soweit sie zur allgemeinen Bildung und zum geschichtlichen Verständnis nötig sind, in Betracht kommen könnten.

Das hat der Vortragende in seinen Leitsätzen allerdings nicht ausgesprochen, und es wurde ausdrücklich hervorgehoben, daß man die Frage, wie die angegebenen Ziele zu erreichen seien, ganz dahingestellt lassen wolle. So begnügte man sich denn auch damit, die Ausführungen des Vortragenden als einen Rahmen anzunehmen, innerhalb dessen nun praktische Vorschläge zu machen seien. Die Unklarheit und Verschwommenheit des ganzen Programms kam hier bezeichnend zum Ausdruck.

Man sollte vor allem ins Auge fassen, was unter den gegenwärtigen Verhältnissen mit einer zweifellos wünschenswerten und notwendigen, mäßigen Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden in den Oberklassen,

wie sie der dritte Redner, Oberrealschuldirektor Dietz, klar und überzeugend forderte, in der von Bojunga gezeichneten Richtung durch geeignete Methode des deutschen Unterrichts und organische Pflege seiner Beziehungen zu den übrigen Fächern zu erreichen sei. Man sollte vor allem jeden Anschein meiden, als gelte es einen Kampf gegen das humanistische Gymnasium. Möge die nächste Tagung uns bei der Prüfung des Programms auf seine praktische Durchführbarkeit klarere und greifbarere Ziele erkennen lassen!*)

Berlin. Gotthold Boetticher.

Die neuere deutsche Dichtung in der Schule.

Eine Auseinandersetzung mit Johann Georg Sprengel.

Sprengel hatte sich in der Frankfurter Zeitung vom 13. Mai 1906 und in einem zu Frankfurt a. M. im Freien deutschen Hochstift gehaltenen Vortrage (Frankfurt a. M., Diesterweg 1911) gegen meine „Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht" gewandt (Matthias' Handbuch I, 3), weil ich die neuere deutsche Literatur nicht genügend berücksichtige, bzw. nicht richtig darstelle.

Da ich von dem Herrn Herausgeber der „Monatschrift für höhere Schulen" gebeten war, Sprengels obenbezeichnete Broschüre darin zu besprechen, so erwuchs mir die Notwendigkeit, mich mit den Angriffen auseinanderzusetzen. Zu meiner Anzeige in der Monatschrift, XII. Jhrg., S. 536, liefere ich hier die erforderliche Ergänzung.

Um die Hauptsache vorweg zu nehmen: Es ist ein Irrtum Sprengels, daß ich als Vertreter der humanistischen Richtung gegen die Behandlung der neueren Literatur auf den höheren Lehranstalten voreingenommen sei. Ich bin vielmehr schon zu einer Zeit, in der von Sprengels Bestrebungen wenig oder nichts zu spüren war, für Erweiterung des Unterrichtsstoffes in der Richtung der neueren Literatur eingetreten und habe, in erträumter Erhöhung der Wochenstundenzahl des Deutschen auf sechs, der Beschäftigung mit neuerer Literatur regelmäßig eine Wochenstunde zugewiesen. (Vgl. meine „Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen höherer Lehranstalten". Berlin 1889. Gaertner, jetzt Weidmannsche Buchhandlung.) Ich verweise namentlich auf S. 81 „Auch die ästhetische Erklärung der literarischen Denkmäler poetischen Gehalts muß auf Erweiterung und Vollendung nach Richtung der Gegenwart ausgehen; nur so ist sie imstande, ihre Lebenskraft zu bewahren und eine neue Erstarrung zu verhüten. Aber selbst wenn die Zeit beschafft würde, stellen sich der Ausführung des Gedankens erhebliche Schwierigkeiten in den Weg. Zunächst fehlt es schon an theoretischen Vorarbeiten, welche die geeigneten Stoffe und Gegenstände bieten; es fehlt an Einheit des Urteils und der Wertschätzung. Als ein Versuch von praktischer Nutzbarkeit läßt sich Werner Hahns ‚Poetische Mustersammlung' betrachten. Man hat auf die Schülerbibliotheken verwiesen und mittels derselben bestimmte Werke in aller Hände bringen wollen; man hat Anregung durch laute häusliche Lektüre unter Teilnahme des

*) Durchaus einverstanden! Mtth.

Lehrenden gegeben: Immer wird man sich überzeugen, daß die Angelegenheit nur gefördert werden kann, wenn die neuere und neueste Literatur in irgendeiner Form dem Unterrichte selbst anheimfällt. Wenn es gelingt, so hat man daraus Gewinn auch nach seiten sprachlicher Gewandtheit zu hoffen, welcher alles Zeitgenössische unwillkürlich reichlichere Nahrung bietet. Daß ich der Frage selbst überhaupt näher trete, wird man nicht ungerechtfertigt finden. Die Gleichgültigkeit, mit welcher unsere gebildete Männerwelt aller ästhetischen Literatur gegenüberzustehen pflegt, ist ein Hohn auf die jahrelange Lektüre dieser Art" usw. „Da ich in meinem Phantasiebilde die Anzahl der deutschen Stunden verdoppelt habe, so steht mir noch eine sechste zur Verfügung. Ich bestimme sie für die ästhetische Literatur der Epigonen. Die Methode würde sich etwas anders gestalten. Man geht schneller voran und legt das Hauptgewicht auf das Kennenlernen. Schriftliche Arbeiten können sich aber auch hier anschließen; und wenn dieses Element des Unterrichts ein Wechselndes, Veränderliches darstellt, so wäre dies nur ein wohltätiges Gegengewicht gegen die Starrheit, von welcher alles Schulmäßige so leicht ergriffen wird."

Im Anschluß an das letzte Zitat will ich mich wegen des von Sprengel bemängelten Ausdruckes „Epigonen" rechtfertigen, den ich auch im Handbuche gebraucht habe. Die vorstehende Stelle bezeichnet deutlich, daß damit keine Herabsetzung der neueren Literatur beabsichtigt wird. Denn in diesem Falle würde ich doch die Werke der Epigonen nicht für den Unterricht so dringend empfohlen haben. Aber ich gebe zu, daß der Ausdruck mißverständlich ist und entweder in Anführungszeichen zu setzen oder zu vermeiden war. Ich m e i n t e jedoch (mit Sprengel): Die Literatur, die einer gewissen Richtung noch immer als epigonenhaft und daher als von vornherein ausgeschlossen gilt. Das beweist u. a. folgende Stelle meines Buches von 1889, S. 75: „Schon in den vorigen Abschnitten sind die Werke genannt, auf deren Behandlung es ankommt. Niemals darf die bloß literarhistorische Wertschätzung entscheiden, nur die ästhetische Vollkommenheit, und zwar im Sinne organischer Durchdringung von Inhalt und Form. Wenn wir dem gedankenlosen Kultus der Namen Goethe und Schiller anheimfallen, so geben wir unser Fach einer neuen Erstarrung preis. Anzeichen für diese Erscheinung fehlen nicht. Ehemals blickte eine beschränkte Schulgelehrsamkeit mit komischem Dünkel auf die deutsche Literatur, welche es wagen wollte, sich neben Griechenland und Rom zu stellen. Diese Beschränktheit wiederholt sich lediglich in anderer Form, wenn man sich in Gelehrtenkreisen gegen jede weitere Entwicklung der Literatur vornehm ablehnend verhält und ein für allemal mit Goethes Tode abschließt. Ängstliche Hütung mühsam erlernter Schulbegriffe nannte Schiller diesen jeder Zunft eigentümlichen Zug (akademische Antrittsrede). Insbesondere für die Auswahl der Prosa ist dieser Gesichtspunkt wichtig."

Wie fern die vorgeschlagene Erweiterung des Unterrichtsstoffes der damaligen Welt lag, beweist folgender Umstand. Mein Buch war von den Fachgenossen sehr günstig aufgenommen worden und wurde sogar von den Österreichischen Instruktionen empfohlen, was ich erst 18 Jahre später zufällig aus Wiesner ersehen habe (Der deutsche Unterricht an unseren Gymnasien. Wien 1907. Hölder). Besonders dankbar mußte ich dafür sein, daß einige Kritiker das 92 Seiten umfassende Büchlein einer ganz eingehenden und ausführlichen Besprechung würdigten: Fr. Bachmann

im Archiv für neuere Sprachen und Lyon in seiner Zeitschrift widmeten ihm je vier Seiten und Joh. Nicklas in den Blättern für das bayerische Gymnasialwesen sogar sechs Seiten. Trotzdem ist dieser mein die neuere Literatur betreffende Vorschlag, soviel ich weiß, von keinem Rezensenten auch nur gestreift worden.

Sprengel wird einwenden: Nun, wenn du damals ein solcher Mann des Fortschritts warest, so bist du eben 16—17 Jahre später sehr rückständig geworden. Denn aus den „Lesestücken und Schriftwerken" ist nur Rückständigkeit herauszulesen.

In Wirklichkeit hatte sich indes meine innerliche Stellungnahme zu der Frage nicht geändert, und die Rückständigkeit hat Sprengel nicht heraus-, sondern hineingelesen. Er bemerkt: „Wenn man allerdings das Wenige liest, was er über die Dichtung des 19. Jahrhunderts sagt, und alles das in Betracht zieht, was er darüber nicht sagt, so muß man zu dem Schlusse kommen, daß er sie teils zu wenig kennt, teils in ihrer Bedeutung und Eigenart nicht zu würdigen vermag." Das ist ein übereilter Schluß. Meine Zurückhaltung nach der Richtung der neueren Literaturgeschichte beruhte auf der Vorstellung, die ich mit dem Zwecke eines Handbuches verband. Ich glaubte etwas unmittelbar praktisch Verwertbares liefern zu müssen, ohne mich, wie ehedem, der Phantasterei von sechs Wochenstunden Deutsch hinzugeben. Ich hatte inzwischen mancherlei Erfahrungen gesammelt, wie sie in ihrer Art der Direktor mehr gewinnt als der Oberlehrer und Professor, Erfahrungen, die auf Verzichtleistung hinauslaufen und auf den Widerstreit der schönen Gedanken mit den sich hart im Raume stoßenden Sachen. Überdies waren uns zur Zeit, als ich das Handbuch bearbeitete, eben die neuen Lehrpläne gegeben worden, in die wir uns doch erst hineinarbeiten sollten, anstatt sofort wieder mit Utopien von Stundenvermehrung zu rechnen. Das liegt jetzt, wo mehr als ein Jahrzehnt darüber hingegangen ist, ganz anders als damals. Man hätte sich und die Sache, die man vertrat, durch die Forderung der Stundenvermehrung lächerlich gemacht. Damals hatte Oskar Jäger, dem wir ja auch manches treffende Wort über den deutschen Unterricht verdanken, in seiner Weise das paradoxe Bonmot geprägt, das Charisma des deutschen Unterrichts bestehe gerade darin, daß ihm nur wenige Stunden zur Verfügung ständen.

Wie man aber ohne Stundenvermehrung der neueren Literatur gerecht werden sollte, wußte ich weder 1889 noch 1906; weiß ich auch heute noch nicht, und Sprengel weiß es auch nicht; denn dieser Gedanke durchzieht wie ein roter Faden alle seine Ausführungen.

Im übrigen darf ich erklären, daß ich mich schon seit meinen Schülerjahren aus Neigung der neueren Literatur zugewandt hatte; ein eigentliches Studium der neueren Literatur gab es allerdings in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts an meinem Studiensitze Halle a. S. überhaupt nicht. Aber, um von anderen zu schweigen, gerade die beiden Hauptgrößen der neueren Literatur, Kleist und Keller, waren, der erstere schon seit dem Gymnasium, der andere von meinen ersten Universitätsjahren her, meine erkorenen Lieblinge, und ich habe seit 40 Jahren nie aufgehört, sie fortwährend immer wieder zu lesen und zu genießen. Trotzdem ist Keller in meinem Buche zusammen mit Meyer nur eine Zeile zugewendet. Ich übte eben Entsagung und hatte etwas von der Kunst des Schweigens gelernt.

Über Heinrich von Kleist habe ich mich allerdings eingehender geäußert, aber durch das, was ich gesagt, erst recht Sprengels Zorn erregt. Ich hebe nämlich das eine und andere Bedenken hervor, das man als Pädagoge bei Behandlung dieses großen Dichters in der Schule haben muß. Nun ist das aber eine ganz eigene Sache bei Kleist: Man darf jetzt gegen ihn (und auch gegen Hebbel) nicht das Geringste einwenden, wenn man nicht als beschränkt und minderwertig gelten will. Ist doch eine Partei zurzeit wieder damit beschäftigt, Schiller zu stürzen und Kleist an seine Stelle zu setzen. Ich freilich würde es geradezu für ein nationales Unglück halten, wenn diese Überschätzung Kleists und Verdrängung Schillers in den Jugendunterricht eindränge. Wie hoch ich jedoch Kleist als Dichter und auch als Menschen stelle, sage ich deutlich genug (vgl. S. 172 f.). Es ist also nicht richtig, daß ich „schlankweg" erkläre, Kleist sei eben kein Mann der Schule. Ich wäge dabei sehr genau ab. Und ich habe auch den „Prinzen von Homburg" meinen Schülern niemals „mit unverkennbarem Widerwillen" erklärt. Die Bemerkungen, die ich zu diesem Drama mache, bezeichnet Sprengel als „arge Entgleisungen". Auf weitere Begründung läßt er sich dabei nicht ein; es gehe aus den neuesten bahnbrechenden Untersuchungen über Kleist hervor; erst im 20. Jahrhundert sei er verstanden worden. Aber alle Vorzüge, die er S. 69 aufzählt, habe ich anerkannt. Doch auch Sprengel selbst spricht von Kleists „Wunderlichkeiten" (S. 68). In einen Widerspruch verwickelt er sich, wenn er annimmt, daß ich den „Prinzen von Homburg" nur um der Lehrpläne willen behandle. Denn auch Grillparzers „Sappho" wird in den Lehrplänen genannt, und dieses Drama lehne ich gerade ab! Wenn die Lehrpläne wirklich für mich allein zielzeigend wären, so wäre die Ablehnung unverständlich. Aber in diesem Falle werde ich doch nun auch wieder von Sprengel wegen der Ablehnung getadelt. Übrigens bezeichnet auch Wiesner jetzt in dem oben angegebenen Buche die Handlung der „Sappho" als „wenig erhaben". Welchen Standpunkt sollen wir erotischen Schriftwerken gegenüber einnehmen? Ich verweise auf das entsprechende Kapitel in meinem Buche (S. 196 ff.), wo ich gerade gegen falsche Prüderie kämpfe, aber doch eine Grenzlinie zu ziehen suche. Ohne eine solche wird kein Pädagoge auskommen, auch Sprengel nicht. Er sagt nämlich über Grillparzers „Des Meeres und der Liebe Wellen": „Die Liebestragödie von Hero und Leander, deren besondere Schönheit in der Stimmung des Abends vor und des Morgens nach der Liebesnacht ruht, geht damit doch beträchtlich über das Verständnis der Jugend hinaus, wenn auch vielleicht nicht mehr als die Gretchentragödie Goethes." Dabei entgeht ihm der Widerspruch, daß er hier ein Bedenken gegen die Behandlung von Faust I äußert, während er bei mir entsprechende Bedenken bemängelt. Eine p ä d a g o g i s c h e Auswahl aus den ä s t h e t i s c h maßgebenden Werken räumt er also ein; freilich nur nach dem Kriterium der V e r s t ä n d l i c h k e i t für die Jugend. Viele Pädagogen werden mit mir der Meinung sein, daß doch noch andere pädagogische Wünsche in Frage kommen; aber gleichviel, auch er schließt aus z. B. überwiegend die „Rabenweisheit". Muß man also doch einmal wählen, so wird meine Forderung, daß die zu erklärenden Werke „sorgfältig und gründlich in Gedankengehalt wie in der Stilform" sein sollen, nicht gar so verächtlich sein. Denn das ist für die Jugend in der Tat die gesunde Kost, das gibt ihr den rechten Stoff für eigenes Nachdenken

und eigene Arbeit. Es sind doch wohl auch nach ihrem Kunstwert unverächtliche Werke, die uns bisher diesen Dienst geleistet haben z. B. um nur die wichtigsten zu nennen, „Iphigenie", „Tasso", „Egmont", „Hermann und Dorothea", „Dichtung und Wahrheit"; „Wallenstein", „Maria Stuart", „Jungfrau von Orleans", „Tell", „Braut von Messina"; „Minna von Barnhelm", „Emilia Galotti". Jean Paul aber und Grabbe können wir für die Schule nicht brauchen, auch wenn sie Mode wären. Daß ich damit nicht die Nüchternheit auf den Thron setze, dafür bürgen die angegebenen Werke. Nun habe ich aber auch Freytags, 1859 mit dem Schillerpreise gekrönte, „Fabier" zu nennen gewagt; doch wie bedingt habe ich mich über Freytag und über die „Fabier" ausgesprochen (vgl. S. 187 f.), wie sehr unterscheide ich ihn und sein Werk von den genialen Dichtern Kleist, Grillparzer, Hebbel, Ludwig! Dagegen habe ich nun wieder arg daneben gegriffen, indem ich Freytags „Journalisten" nicht zur Besprechung empfehle; glücklicherweise kann ich mich darauf berufen, daß auch zwei angesehene Literarhistoriker, Richard M. Meyer und Eduard Engel, sich ziemlich geringschätzig über die „Journalisten" aussprechen.

Unverzeihlich ist es, daß ich Grillparzers „Libussa" übergangen. Steht das Urteil so fest? Richard Meyer lobt sie, Eduard Engel tadelt sie.

Uhlands „Ernst von Schwaben" habe ich zugelassen! Man vergleiche aber auch in diesem Falle meine abwägenden Zweifel und starken Bedenken S. 61, S. 129! Und doch räumt Sprengel selbst (S. 40) ein, für das primitive Verständnis, also in den mittleren Klassen, seien gesunde Werke mittleren Ranges durchaus brauchbar; in ihrer künstlerischen Haltung müßten sie freilich durchaus einwandfrei sein. Durchaus einwandfrei! Ein bißchen viel verlangt! Es gibt ja kaum ein durchaus einwandfreies Drama der Weltliteratur.

Vor einer genaueren Betrachtung der neueren erzählenden Dichtung werde von mir geradezu gewarnt. Ich muß fragen, wo. S. 175 sage ich bei Besprechung von Kleists „Kohlhaas" ausdrücklich: „Vielleicht ist es nützlich, gerade einmal eine Erzählung gründlich zu behandeln, da diese Gattung überwiegend nur verschlungen und nicht gelesen wird." Und Chamissos „Peter Schlemihl" behandle ich S. 214—219 für die Oberstufe ausführlich. Oder verwechselt er etwa meinen Rat, die Schüler bei Benutzung der Schülerbibliothek zu leiten, aber nicht zu gängeln, mit den eigentlichen Unterrichtsaufgaben?

Und wo mache ich es den nachklassischen Richtungen zum Vorwurfe, daß sie sich immer mehr von dem entfernen, was Goethe und Schiller als das klassische Ideal der Kunstform gegolten hatte? Man vergleiche doch, was ich S. 195 darüber sage, wie ich auch die Vorzüge der nachklassischen Richtungen kennzeichne, nämlich daß „der Inhalt und die Bestrebungen des Zeitalters und der Boden, aus dem die Lebensvorgänge erwachsen, sich in sinnlich kräftigerer Weise abspiegeln". S. 192 warne ich ausdrücklich davor, im Unterricht der nachklassischen Zeit gegenüber eine ablehnende Haltung einzunehmen.

Ich sehe von weiteren Einzelheiten ab. Nicht daß Sprengel bemängelt, beanstande ich, sondern die Art, wie es geschieht. Wie groß ist doch die Neigung zu literarisch-ästhetischer Diktatur! Wie gern schwingt man sich immer wieder die Perücke des Herrn Professor Gottsched aufs Haupt! Von welchen erhabenen

Höhen aus werde ich, besonders in der „Frankfurter Zeitung", gemaßregelt! Eines können wir sicherlich alle noch immer wieder aus dem Griechischen lernen: den Optativ mit ἄν.

Was aber für mich die Hauptsache ist, je mehr ich mich in Sprengel vertieft habe, um so mehr habe ich zu meiner Genugtuung erkannt, daß das, was uns verbindet, größer und bedeutsamer ist, als was uns trennt.

Cassel. P. Goldscheider.

Zur Lektüre unserer Schüler im Geschichtsunterricht der Oberstufe.

Das Ziel alles geschichtlichen Unterrichtes ist die Erziehung eines geschichtlich gebildeten und damit politisch denkenden und wollenden Geschlechtes. Diesen Zweck suchen wir im Unterricht unserer höheren Schulen auf der Mittelstufe durch Überlieferung und Einprägung der wichtigsten Tatsachen, vielfach in Anlehnung an hervorragende Persönlichkeiten in chronologischer Ordnung zu erreichen; der Oberstufe fällt zu: die ergänzende Vertiefung und vergleichende Durchdringung des Stoffes nach verschiedenen Gesichtspunkten, die Klarlegung der inneren Verhältnisse, das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse, sowie die Entwicklung der Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit, besonders auch solcher Erscheinungen des geistigen und wirtschaftlichen Lebens, die von wesentlichem Einfluß auf die Volksentwicklung gewesen sind.

Diese Anweisungen für den Unterricht sind auch bei der Auswahl des geschichtlichen Lesestoffes für die Oberklassen sorgfältig zu beachten. Der eigentliche Begriff der „Jugendlektüre" hört hier ja mehr und mehr auf, unsere Oberstufe bietet noch nicht Fachbildung, aber eine nach dieser oder jener Richtung hin vertiefte Allgemeinbildung. Dabei bildet die Geschichte mit dem Deutschen und der Religionslehre für alle Gattungen höherer Lehranstalten sowohl untereinander als auch wieder mit der Volks- und Mittelschule gleichsam das einigende Band unserer gesamten Volksbildung und verdient als eines der besten und höchsten Bildungsmittel ganz besondere Pflege.

Es sei in diesem Zusammenhang an die schönen Worte unseres kaiserlichen Herrn erinnert, die er über den Wert des Geschichtstudiums einmal geäußert hat. Er sagte zu Vertretern der Universität Göttingen am 15. September 1889: „Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Begrüßung und freue mich außerordentlich, daß Sie gerade die geschichtliche Seite zu betonen die Freundlichkeit hatten. An dieser halte ich auch besonders fest, und ich glaube, daß gerade durch das Studium der Geschichte das Volk eingeführt werden kann in die Elemente, aus denen seine Entstehung und seine Kraft sich aufgebaut haben. Je mehr und eifriger und eingehender die Geschichte dem Volke eingeprägt wird, desto sicherer wird es Verständnis für seine Lage gewinnen und dadurch in einheitlicher Weise zu großartigem Denken und Handeln erzogen werden." Das sind kraftvolle Gedanken, denen jeder wirkliche Volksfreund nur zustimmen kann. Um so dringender ist eine Vertiefung in die Geschichte und ihre Bildungselemente auf der Oberstufe unserer

höheren Schulen auch durch Lektüre neben dem eigentlichen Schulunterricht zu wünschen.

Der junge Mann kann und soll darum in dieser Zeit schon einige Werke lesen, die eine Übergangslektüre zu Universitätsstudien bilden. Freilich muß darin besonnen Maß gehalten werden. Einer unserer größten Geschichtsforscher, -schreiber und -lehrer, Heinrich von Treitschke, sagt darüber in seiner „Politik" (Bd. 1, S. 367, 2. Aufl. 1899, § 11. Volksbildung) folgendes: „Diese Ahnung (. . . nämlich, daß jede Zeit aus sich heraus zu begreifen sei . . .) aber erhält der junge Mensch nicht dadurch, daß man ihm allerhand Notizen einpfropft, sondern damit, daß man ihn leben läßt, innerlich leben mit seiner Empfindung in einer fremden Zeit. Historischen Sinn hat besonders der gute klassische Unterricht der älteren Zeit geweckt; durch ihn sind die großen Historiker früherer Tage schon in der Kindheit gewöhnt worden, zu leben mit ihrer Empfindung in einer Zeit, die nicht mehr ist. Geht dagegen der Unterricht in der Geschichte auf dem Gymnasium über ein gewisses Maß hinaus, so tritt die Sättigung des Geistes ein, welche der Universitätslehrer heute so oft bemerkt. Dann wollen die Herren Studenten ein Kolleg über Herodot nicht mehr hören, weil sie das „schon gehabt" haben. Diese Übersättigung ist heute in solchem Maße zur Regel geworden, daß man sagen kann, wenn jemand in die historischen Fächer eintritt, so hat er eigentlich alles „schon gehabt", und er muß an sich arbeiten, um zu der Erkenntnis zu kommen, daß er trotz seines Scheinwissens noch gar nichts weiß." Das sind Worte und Urteile eines der besten Lehrer und geistigen Führer unseres Volkes, und ihrer Richtigkeit kann sich niemand verschließen. Deshalb sind im allgemeinen nicht die viel zu umfangreichen und oft auch zu schwierigen Originalwerke großer Geschichtschreiber als begleitende oder freie Lektüre zu wählen. Welcher Primaner findet denn wirklich Zeit und Kraft, etwa Rankes „Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation" oder auch nur die „Geschichte Wallensteins" oder gar Treitschkes „Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert" ganz zu lesen und innerlich zu verarbeiten? Das dürften selbst bei geschichtlich interessierten jungen Leuten doch nur verschwindende Ausnahmen sein. Aber der Forderung ist unbedingt zuzustimmen, daß die großen deutschen Geschichtschreiber der neueren Zeit den jungen Leuten der Oberstufe nicht nur dem Namen nach bekannt sein dürfen, sondern daß sie größere Proben ihrer Werke, zusammenhängende Abschnitte über Vorgänge und Zustände, Charakteristiken bedeutender Männer und geistiger Strömungen u. ä. von ihnen gelesen und sich daran gebildet haben müssen. Wir haben nun sowohl Zusammenstellungen aus Werken verschiedener bedeutender Geschichtsschreiber, wie auch einige Auswahlbände aus den Werken eines großen Historikers und endlich auch diese und jene ihrer Darstellungen in mäßig teuren und allgemein zugänglichen Ausgaben, die unten zusammengestellt und näher charakterisiert werden sollen.

Entsprechend den Forderungen der Lehrpläne nach Klarlegung der inneren Verhältnisse und Würdigung solcher Erscheinungen des geistigen und wirtschaftlichen Lebens, die von wesentlichem Einfluß auf die Volksentwicklung gewesen sind, ist auf dieser Stufe der Kulturgeschichte besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Ihr Studium zeigt, daß die Güter und Daseinsformen, die wir heute als etwas Selbstverständliches zu betrachten gewohnt sind, in Wahrheit das Er-

gebnis vieler und heißer Mühen der besten Männer und langer, für den einzelnen und die Gesamtheit schmerzvoller Entwicklungen sind. Das erweckt das Gefühl der Dankbarkeit, bewahrt vor törichtem Aburteilen und stärkt das Gefühl und den Sinn für die trotz aller Irrungen und Wirrungen im ganzen allmählich vorwärts- und aufwärtsgehende Entwicklung in der Geschichte der Menschheit. Das aber ist immer ein Gewinn für einen Menschen und für ein Volk, das so an politischem Doktrinarismus krankt wie das unsere.

Freilich soll und darf die Beschäftigung mit der Kulturgeschichte nicht zu entnervender und verweichlichender Kulturseligkeit führen. Und wer wollte leugnen, daß unser Volk zurzeit in der Gefahr einer maßlosen Überschätzung äußerer Kulturgüter steht. Wirtschaftliche Fragen und Vorteile stehen im Vordergrunde des allgemeinen Interesses und sind im inneren und äußeren Volks- und Staatsleben von fast allein entscheidender Bedeutung geworden. Ein Volk aber, in dem der Mammonsgeist und die Genußsucht die Herrschaft gewonnen haben, ist rettungslos dem Untergang verfallen. Das zeigen die alten Römer, aber auch die modernen Franzosen. Es muß unserm Geschlecht und besonders der heranwachsenden Jugend wieder eingeprägt und zu einem κτῆμα εἰς ἀεί gemacht werden, daß es höhere Güter gibt als Geldgewinn, bequemes Leben und behagliches Genießen: nämlich die sittlichen Güter: Ehre, Reinheit des Herzens, Adel der Seele, und für unser Volk als Ganzes: Rückkehr zu dem Geist unserer Ahnen, in dem sie die Freiheitskriege schlugen. Damit hängt zusammen die Pflege kriegerischen Geistes im höchsten sittlichen Sinne des Wortes. Diesen kriegerischen Geist können wir Deutschen bei unserer Lage im Herzen Europas am letzten entbehren, ganz abgesehen davon, daß die Übung in kriegerischen Tugenden an und für sich eins der besten und vornehmsten Mittel zur sittlichen Erziehung und Bildung eines Mannes und eines Volkes ist. Solch eine Gesinnung, die die Hingabe unserer Kräfte und Güter, ja selbst des Lebens im Dienste des Vaterlandes als etwas Selbstverständliches erachtet, zu wecken und ständig wach zu halten, dazu soll uns auch die Lektüre dienen. Deshalb habe ich in der unten gegebenen Übersicht auch eine nicht zu geringe Zahl von wertvollen Kriegserinnerungen genannt und charakterisiert. Selbstverständlich kam es mir nicht auf das Abenteuerliche darin an, sondern vorwiegend auf den sittlichen Geist, mit dem sie den Krieg, den ernstesten Erzieher des Menschengeschlechtes, betrachten.

Die Krone aller Beschäftigungen mit historischer Lektüre ist das Studium von Biographien. „Das wichtigste Studium des Menschen ist doch immer der Mensch," sagt Goethe und meint damit, wie der Zusammenhang zeigt, in dem das Wort steht, das geistig-sittliche Wesen des Menschen. Dem wäre ein ähnliches Wort Emersons an die Seite zu stellen: „Große Männer sind der Traum der Jugend und das würdigste Studium des gereiften Geistes." So erscheint in der Tat die Biographie als die höchste Leistung der Geschichtschreibung und zugleich als Mittel vornehmster Art nicht nur zur Gewinnung von Kenntnissen, zur Weitung des geistigen Horizontes, sondern, was noch mehr wert ist, zur Bildung des Charakters. Eine besondere Art von Lebensbildern besteht in Selbstbiographien. Bei ihnen ist freilich sorgfältig zu prüfen, ob sie ihrem Stoffe nach an sich wertvoll, zuverlässig und wenigstens einigermaßen künstlerisch ausgereift sind. Ge-

nügen sie aber in dieser Beziehung strengen Anforderungen, so sind sie allerdings von höchstem Wert. Denn sie zeigen gewöhnlich zweierlei: einen geist- und charaktervollen Menschen und ein reiches Kulturbild. Dazu wird in ihnen meist deutlich, daß die Umwelt den Menschen wohl beeinflußt, aber nie schafft, daß der Mensch mächtiger ist als sie und sie nach seinem Willen bis zu einem gewissen Grade umzuschaffen vermag. Wir besitzen in unserm Schrifttum nicht allzuviele, aber doch eine größere Anzahl solcher Selbstbiographien, von denen in der unten gegebenen Auswahl mehrere aufgeführt und ihrem Wesen nach besprochen sind.

Die Selbstbiographien bieten nun schon eine Art von Quellen. Es ist aber wünschenswert, daß in der Oberstufe auch andere Quellen gelesen werden. Freilich ein wirkliches Studium der Quellen im strengen wissenschaftlichen Sinne des Wortes wird selbst das Gymnasium, das die historische Bildung doch am stärksten betont, unbedingt dem Fachstudium aufbehalten müssen. Aber Quellenschriften in lesbarer Form, in richtiger Auswahl und gegebenenfalls mit nötiger Kürzung sind in vieler Beziehung für die jungen Leute unersetzlich und bilden eine treffliche Vorschule für Universitätstudien. Über Wert und Bedeutung, Umfang und Behandlung der Quellenlektüre hat Lambeck in „Vergangenheit und Gegenwart", Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen, herausgegeben von Friedrich und Rühlmann, unter dem Titel „Über die Benutzung von Quellen im geschichtlichen Unterricht" Ausführungen gemacht, die mir mustergültig erscheinen. Er warnt vor dem Extrem einzelner Methodiker, den geschichtlichen Unterricht derart auf Quellen aufzubauen, daß die Schüler den ganzen Inhalt der geschichtlichen Entwicklung aus den Quellen selbst herausarbeiten, und spricht die pädagogisch und didaktisch notwendige Beschränkung aus: der Geschichtsunterricht wird nur einzelne, besonders wichtige und für uns interessante Momente der geschichtlichen Entwicklung durch Quellen illustrieren und wird in der Auswahl dieser Quellen die größte Vorsicht üben. Soweit Lambeck. Von solchen Quellen sind nun zwei Arten denkbar. Die einen bilden eine Sammlung von Urkunden, Erlassen, Reden, Briefen und ähnlichen Kundgebungen, die andern die Darstellung eines Mannes über seine Zeit oder einen Abschnitt daraus. Beides ist darum von höchstem Wert, weil es uns unmittelbar in die Zeit der Schreiber versetzt und uns ermöglicht, ja bis zu einem gewissen Grade zwingt, in einer fremden Zeit zu leben, sie aus sich heraus zu begreifen. Der seichte Aufklärer, der über Luthers Teufels- und Hexenglauben überlegen lächelt, würde es vielleicht nicht tun, wenn ihm einmal irgendwo durch eine Quelle klar geworden wäre, daß dieser finstere Wahn die Menschen bis tief ins 18. Jahrhundert beherrscht hat. Es sei mir gestattet, Lambecks Worte darüber anzuführen: „Die eigenartige Darstellung der Quellen, die in jedem Satze die Farbe ihrer Zeit tragen, gewissermaßen einen Zeitgeruch ausströmen, versetzt den Leser unmittelbar in die Epoche, aus welcher sie stammen. Dazu kommt, daß die Quellen, namentlich Berichte, Briefe, Reden großer Männer, uns in eine geradezu dramatische Spannung versetzen. In den Quellen gewinnt das Vergangene Leben und Gegenwart.

Von einer kritischen Untersuchung der Zuverlässigkeit der Quellen wird

man absehen müssen, da selbst ein Oberprimaner den Schwierigkeiten der Quellenkritik entfernt nicht gewachsen ist. Aber ein Primaner soll doch wenigstens eine Ahnung davon erhalten, wie man eine Quelle behandeln muß, um zuverlässige Data zu gewinnen. Wie lehrreich ist z. B. ein Vergleich zwischen Polybius und Livius in bezug auf den Alpenübergang Hannibals oder die Schlacht bei Kannä! Wenn die Berichte Cäsars über die Zustände bei den Germanen mit der Darstellung des Tacitus in der Germania zusammengehalten werden, so ergibt sich geradezu ein Musterfall kritischer Erörterung. Das sind etwa die Vorteile, die uns die Benutzung von Quellen im geschichtlichen Unterricht der oberen Klassen verheißt."

Ich habe ein größeres Stück aus Lambecks Ausführungen über Benutzung von Quellen im Geschichtsunterricht zitiert, weil sie mir nach Grundsätzen und Beispielen geradezu mustergültig erscheinen. Für beide Arten von Quellen, wie sie auch Lambeck unterscheidet, einmal Sammlungen von Urkunden und Briefen, Reden und Denkschriften, zweitens zusammenfassende Darstellungen eines Mannes, der den geschichtlichen Ereignissen nahe steht und aus guten Quellen geschöpft hat, für beide Arten von Quellen haben wir heute treffliche, für die Schule brauchbare Ausgaben.

Endlich noch ein Wort über Staats- und Wirtschaftskunde und staatsbürgerliche Erziehung! Es könnte fraglich erscheinen, ob man sie systematisch oder im Anschluß an große geschichtliche Erscheinungen behandeln soll. Ich würde mich im Unterricht unbedingt für das letztere entscheiden. Übrigens bietet nicht nur die Geschichte, sondern auch die Erdkunde dazu reichlich Gelegenheit. Dennoch würde ich empfehlen, wenn im Unterricht auf diese Dinge hingewiesen ist, die Schüler zum selbständigen häuslichen Lesen leichterer Bücher über derartige Gegenstände anzuregen und darüber im Unterricht Bericht erstatten oder über einzelne Fragen kleinere Vorträge halten zu lassen. Es stehen uns heute über dieses Gebiet immerhin schon einige leichtere und doch wohlunterrichtende Werke zur Verfügung.

Dies sind die leitenden Gedanken für die nun folgende Besprechung von Werken geschichtlichen Charakters, die sich als Lesestoff für die Oberstufe eignen. Ich habe davon eine größere Auswahl getroffen, die, wie ich zu hoffen wage, billigen Wünschen Rechnung trägt. Die entschiedene Betonung des deutschen Standpunktes bedarf wohl keiner Rechtfertigung. Dieser ist gesucht nicht in falscher Verherrlichung des Deutschtums, sondern in treuer Liebe zu deutscher Art, zu deutschem Volk und Reich, zu allem, was uns groß gemacht hat, aber auch in der Klarlegung dessen, was uns zum Unsegen in der Geschichte wurde, damit wir es künftig vermeiden: der unseligen Zwietracht und des noch immer in weiten Kreisen verbreiteten und jetzt wieder mit erneuter Kraft auftretenden Mangels an völkischem Stolz und staatsbürgerlicher Bildung. Demgegenüber waren zu dieser Arbeit gleichsam Leitsterne das Wort des großen Hohenzollernfürsten: „Gedenke, daß du ein Deutscher bist" und das andere des großen Dichters: „Nichtswürdig ist die Nation, die nicht ihr Alles freudig setzt an ihre Ehre!" —

Wie billig, beginne ich meine Bücherbesprechung mit geeigneten Werken über das Altertum. Hier ist vor allem zu nennen die ausgezeichnete „Gymnasial-Bibliothek", die von H. Hoffmann herausgegeben wird und unter deren Mit-

arbeitern sich eine Reihe durch historische, altphilologische und archäologische Studien und Schriften wohlbekannte Männer befinden. Der Zweck dieser Hefte ist durch die Ziele des Gymnasiums begrenzt. Da finden wir prächtige Schilderungen antiker Stätten auf Grund von Reisen und Ausgrabungen: „Troja und die Troas" und „Ithaka" von Menge, „Aus Sizilien", „Aus Pompeji", „Aus Ravenna" von Ziegeler, „Das römische Forum" und „Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und das Limeskastell Saalburg" von Schulze, „Das römische Trier" von Cramer und „Römerstädte in Südfrankreich" von Willemsen; an Charakter- und Lebensbildern nenne ich „Alexander der Große" und „Cato" von Jäger, „Sokrates", „Xenophon", „Thukydides", „Cäsar" von Lange, „Demosthenes" und „Herodot" von Hoeck. Von allgemeinstem Interesse sind Kleemanns „Ein Tag im alten Athen", Brandts „Von Athen zum Tempetal" und Schulzes „Die Schauspiele zur Unterhaltung des römischen Volkes", nicht minder Hachtmanns schöne, allgemeinverständliche und wohl unterrichtende Darstellungen: „Olympia und seine Festspiele", „Pergamon", „Die Akropolis von Athen", denen sich Thieles „Im Ionischen Kleinasien" und „Delos" und „Delphi" von Fritsch würdig anreihen. Dazu kommen viele andere treffliche Darstellungen über wichtigere Einzeldinge, so daß diese Sammlung ein vorzügliches Hilfsmittel zur Einführung in das Altertum nicht nur für Sekundaner und Primaner, sondern auch für weitere Kreise unseres Volkes genannt werden muß. Von der genug bekannten Sammlung „Aus Natur- und Geisteswelt" nenne ich als für unsern Zweck in Betracht kommend die lebens- und reizvollen Darstellungen von Ziebarth „Kulturbilder aus griechischen Städten" und von Duhn „Pompeji, eine hellenistische Stadt in Italien", aus der ähnlichen Sammlung „Wissen und Bildung": „Die ägäische Kultur" von Lichtenberg mit einem anschaulichen Bilde von der Welt Homers, „Zur Kulturgeschichte Roms" von Birt, „Das alte Rom" von Diehl und „Westdeutschland zur Römerzeit" von Dragendorff. Nicht zu übersehen ist das Werk von Sadée, „Römer und Germanen". Es gibt ein lebendiges und geschichtlich zuverlässiges Bild der Wechselbeziehungen beider Völker in Krieg und Frieden und beruht auf sorgfältigstem Studium der Quellen und der gesamten in Betracht kommenden wissenschaftlichen Literatur. An zusammenfassenden Werken sind noch immer bisher unübertroffen „Geschichte der Griechen" und „Geschichte der Römer" von Oskar Jäger. Es sind gute, nicht zu knappe, aber, was vor anderen Vorzügen anerkennenswert ist, auch nicht durch ihre Ausführlichkeit ermüdende Handbücher in angenehmer Darstellung auf wissenschaftlichem Grunde, die neben der Staats- auch die Kulturgeschichte berücksichtigen. Bücher wie Mommsens „Römische Geschichte" oder Friedländers „Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms" vermag ich im allgemeinen nur in einer Auswahl geeigneter Abschnitte als Übergangsstufe zur Universitätslektüre für brauchbar für unsere höheren Schüler zu halten, wohl aber möchte ich als wertvolle Hilfsmittel zur Vertiefung des Geschichtsunterrichtes das hübsche „Quellenbuch für die griechische Geschichte" von Butzer und das entsprechende „Quellenbuch zur römischen Geschichte" von Hüter empfehlen, die etwa neben Jäger zu lesen wären. Ein immer wieder reizvolles Gebiet behandelte Stoll in „Die Götter des klassischen Altertums" und „Die Sagen des klassischen Altertums". Die altbewährten Bücher sind von Lamer

zeitgemäß bearbeitet. Sie bringen, was der werdende junge Mann und der Erwachsene doch nur ungern vermißt, stets die Angaben, welchen Dichtern der Antike die dargestellten Sagen entnommen sind, und zeichnen sich durch anmutige Erzählung, reichen Inhalt und vorzügliche Abbildungen nach antiken Kunstwerken aus. Eine faßliche und lesbare Gesamtdarstellung der hellenischen Kultur endlich ist das schöne Buch von Baumgarten, Poland und Wagner „Die hellenische Kultur", dem sich ein Parallelwerk von denselben Verfassern über „Die hellenistisch-römische Kultur" anschließt.

Bei der Lektüre von Werken über die sogenannte „Weltgeschichte" rate ich von bändereichen Darstellungen entschieden ab. Sie ermüden und schrecken ab statt anzuregen, zu bilden und zu erfreuen. Nur einige gute Handbücher will ich nennen, die der Schüler der Oberstufe als begleitenden Lesestoff wohl zu bewältigen vermag und die sich ihm auch im späteren Leben noch häufig bewähren werden: zunächst Jägers Weltgeschichte. Ich weiß wohl, daß man manche Einwendungen gegen das Werk erhoben hat, aber sie scheinen mir übertrieben. Jäger war ein Altmeister des geschichtlichen Unterrichts, und sein Buch ist heute und vielleicht noch auf lange in seiner maßvollen Ausführlichkeit — auch durch gute Illustrationen — ein gediegenes Hilfsmittel zur Gewinnung und Vertiefung geschichtlicher Bildung. Noch mehr entspricht wissenschaftlichen Forderungen, ist aber gleichwohl noch lesbar, das ganz anders geartete „Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte" von Weber. Das durch Jahrzehnte bewährte Werk hat durch Fachmänner eine durchgreifende Neubearbeitung erfahren, die die Fortschritte der Geschichtswissenschaft sowohl in den Einzelergebnissen wie in der Gesamtauffassung sorgfältig verwertet haben. So ist ein Werk entstanden, das als die gegenwärtig beste Übersicht über den Gang der Menschheitsgeschichte bezeichnet werden muß. Einen besonderen Teil der Weltgeschichte, der uns doch schließlich am meisten Teilnahme abzwingt, hat Dietrich Schäfer in seiner „Weltgeschichte der Neuzeit" behandelt. Sie setzt freilich schon etwas tiefer interessierte und einigermaßen kenntnisreiche Leser voraus, ist aber für diese und ihr geschichtliches Urteil eine außerordentlich fördernde Lektüre. Schäfer sieht das Abweichende seines Werkes in der Sachlage, die gekennzeichnet wird durch den Wettbewerb der leitenden Weltvölker um Weltgeltung und der dadurch bedingten Auswahl des Stoffes. Klare Geschichtsauffassung scheint diesem Forscher mit Recht für uns Deutsche notwendig, weil andere Völker ein stärkeres Nationalgefühl haben als wir. Dazu will er durch den Nachweis erziehen, wo die Bedingungen dauernder Wohlfahrt für unser Volk liegen. Es ist also eine „Erziehung zum politischen Denken und Wollen", was er bietet, anders und doch ähnlich wie Wolf in seinem mannigfach angefochtenen und sehr verschieden beurteilten Buche „Angewandte Geschichte". Mag man im einzelnen über das Buch denken wie man will, das wird man schwerlich leugnen können, daß der junge Mensch und auch der erwachsene Freund des Vaterlandes aus dem Ganzen sehr viel lernen kann. Zur Einführung in die Urkunden und urkundlichen Berichte diene Schillings „Quellenbuch der Neuzeit". Es enthält zahlreiche, charakteristisch ausgewählte Quellenstücke, damit sich der reife Schüler nicht bloß hörend, sondern auch denkend und urteilend der geschichtlichen Gegenstände bemächtige. Eine passende Er-

gänzung dazu ist das „Quellenlesebuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters", herausgegeben von der Gesellschaft für vaterländisches Schul- und Erziehungswesen in Hamburg, das den „Geschichtschreibern deutscher Vorzeit" in guter Auswahl mit reichlicher Heranziehung kulturgeschichtlicher Stoffe entnommen ist.

Für notwendig aber erachte ich es, wie oben ausgeführt, daß ein junger Mann, der sich zur Universität vorbereitet, auch einiges von unsern großen Geschichtschreibern der Gegenwart kennen lerne. Das scheint notwendiger, als wenn sie auf Gymnasien griechische und römische, auf Realanstalten französische und englische Geschichtschreiber in umfassender Weise lesen. Da man nun aus den oben angeführten Gründen die großen Originalwerke nicht lesen kann, so greife man zu guten Auswahlbänden. Als einen solchen nenne ich die „Geschichtsbilder aus Leopold von Rankes Werken" von Gymnasialdirektor Hoffmann. Es gibt die einzelnen, wohl abgerundeten Abschnitte in zeitlicher Reihenfolge und berücksichtigt die Hauptströmungen der Weltgeschichte und Charakteristiken bedeutender Persönlichkeiten. Ähnlich sind Neubauers „Geschichtliches Lesebuch für höhere Lehranstalten" und Schmieders „Lektüre zur Geschichte aus Meisterwerken deutscher Geschichtschreibung". Beide bieten eine treffliche Auswahl passender Abschnitte aus Werken neuerer hervorragender deutscher Geschichtschreiber über Ereignisse, Zeitabschnitte und Persönlichkeiten von besonderer Bedeutung. Sie geben damit zugleich Typen historischer Auffassung und Schreibweise, was höchst wichtig ist. Wie verschieden ist doch z. B. Treitschkes von heißer edler Leidenschaft für das Vaterland durchglühte Darstellung von Rankes kühl-vornehmer Art. Neubauer und Schmieder haben auch ansprechende Quellensammlungen geschaffen, Neubauer in seinem „Quellenbuch zur Geschichte des 19. Jahrhunderts" und Schmieder in seinen „Quellen zur Geschichte. Für höhere Schulen nach dem Gesichtspunkte der Persönlichkeitserziehung und der staatsbürgerlichen Bildung zusammengestellt."

Von größeren Sammlungen, die sich zur begleitenden Lektüre über Stoffe der Weltgeschichte für die Oberstufe unserer höheren Schulen eignen, wären zu nennen die „Monographien zur Weltgeschichte". Da finden wir aus allen Zeitaltern und Völkern wohl unterrichtende und fesselnde Darstellungen von guten Kennern und namhaften Fachleuten. Ich nenne einige davon als Beispiele, die mir besonders gelungen erscheinen: „Ninive und Babylon" von Bezold und „Kaiser Augustus" von Seeck; „Das ältere deutsche Städtewesen und Bürgertum" von Below, „Florenz und die Mediceer" von Heyck, „Die deutsche Hanse" von Schäfer, „Venedig als Weltmacht und Weltstadt" und „Maria Theresia" von Zwiedineck-Südenhorst, „Elisabeth von England" von Marcks, „Mirabeau" von Erdmannsdörfer.

Als Quellenlektüre für einzelne Gebiete der Geschichte bietet sich in „Voigtländers Quellenbüchern" eine höchst zuverlässige und reichhaltige, dabei billige Sammlung an, die aufs wärmste empfohlen werden kann. Da finden wir Urkunden aus fast allen Zeiten der Weltgeschichte. Ich wähle als für unsere Zwecke besonders geeignet wieder einige Beispiele aus: aus dem Altertum: „Aus dem Leben vornehmer Ägypter, von ihnen selbst erzählt" von Roeder und „Antike Quellen zur Geschichte der Germanen" von Woyte. Das Mittelalter lehrt kennen

„Der Kampf Heinrichs IV. und Gregors VII." von Schillmann und „Aus deutschen Rechtsbüchern" von Fehr. In das ausgehende Mittelalter führt höchst reizvoll ein: „Ritter Grünembergs Pilgerfahrt ins Heilige Land 1486" von Goldscheider und Fränzel und „Thomas Platters Lebenserinnerungen" von Kohl, in eine fremde Welt: „Hofleben in Byzanz" von Dietrich. Für die Neuzeit nenne ich: „Blüchers Briefe" von Schulze, „Ein deutscher Bürger des 16. Jahrhunderts. Selbstschilderung des Stralsunder Bürgermeisters Bartholomäus Sastrow," „Die Zerstörung Magdeburgs nach Otto von Guericke", „Die Straßenkämpfe in Berlin am 18. und 19. März 1848 nach Meyerinck", „Deutschlands Einigungskriege 1864—1871 in Briefen und Berichten der führenden Männer", „Der Feldzug von 1812, Denkwürdigkeiten eines württembergischen Offiziers", letztere sämtlich von Horst Kohl, „Preußisches Soldatenleben in der Friderizianischen Zeit" von Steinert, „Der Belgische Aufruhr unter der Regierung Josephs II. nach Georg Forster" von Lorenz, „Erinnerungen aus den Jahren 1813 und 1814 von Karl von Raumer" von Linnebach, „Lebenserinnerungen des Generals Dumouriez" von Fritzsche.

Noch liegt mir ob, auf eine Sammlung hinzuweisen, die vorwiegend Lebenserinnerungen enthält. Sie führt den Titel: „Schicksal und Abenteuer, Lebensdokumente vergangener Jahrhunderte". Die Bücher bieten gute Bearbeitungen und, wo es nötig ist, eine charakteristische Auswahl, deren einzelne Teile durch biographische und historische Überleitungen wohl verbunden sind. Einen wertvollen Lesestoff für den reiferen jungen Menschen bilden in dieser Reihe die „Denkwürdigkeiten der Markgräfin Wilhelmine von Bayreuth," die hier unter dem Titel „Eine preußische Königstochter", und „Nettelbecks Lebenserinnerungen", die unter der Überschrift „Ein Mann" erscheinen, ein Buch, von dem Goethe wünschte, daß es jeder Bewohner des Kontinents lese. Der dritte Band bringt eine für die Allgemeinheit völlig genügende Auswahl aus der berühmten „Chronik derer von Zimmern"; es ist eine Art urkundliche Kulturgeschichte vom ersten Kreuzzug bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts in den Schicksalen und Abenteuern eines mächtigen deutschen Adelsgeschlechtes. Ebenso empfehlenswert sind die „Briefe der Liselotte" in Auswahl und „Der König", d. h. Friedrich der Große in seinen Briefen und Erlassen sowie in zeitgenössischen Briefen, Berichten und Anekdoten. Als Gegenstück dazu dient „Die Befreiung 1813, 1814, 1815. Urkunden, Berichte, Briefe."

Den Schluß dieser Auswahl von Büchern sollen als das Wichtigste für uns solche über die deutsche Geschichte machen. An zusammenfassenden Darstellungen ist zu nennen Berners „Geschichte des preußischen Staates". Der Verfasser läßt diese in straffer Zusammenfassung ihrer treibenden Kräfte an uns vorüberziehen. Künstlerische und für die Kenntnis namentlich der Kulturgeschichte wertvolle Abbildungen erhöhen den Wert des Werkes. An größeren deutschen Geschichten würde ich für vortrefflich geeignet die von Kämmel halten, eingehend, zuverlässig, angenehm lesbar, mit angemessener Berücksichtigung auch der Kulturgeschichte. Eine herrliche Gabe an das deutsche Volk ist Schäfers „Deutsche Geschichte". Gemäß seinen Grundsätzen bekämpft er die Kulturseligkeit, die äußere Güter über alles schätzt und die den Charakter verweichlicht, und betont, ähnlich wie Treitschke, die sittliche Idee des Staates als höchster Kulturleistung;

er behandelt daher nur die Dinge, die mit den Kernfragen unseres Staatsdaseins in Wechselwirkung stehen. Neben dieser im eigentlichen Sinne „politischen" Geschichte stehen drei höchst wertvolle Darstellungen der deutschen Kulturgeschichte. Schön und schlicht, auf sorgfältigen Quellenstudien beruhend, von dem ersten Auftreten unseres Volkes bis zur Zeit unserer Großeltern führend, alle Gebiete des geistigen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens in geschlossenen Einzelbildern behandelnd, angenehm zu lesen, trotz reichen Inhaltes von mäßigem Umfange ist Sachs „Deutsches Leben in der Vergangenheit". Gustav Freytags „Bilder aus der deutschen Vergangenheit" sind auch heute wohl noch mehr gelobt als gelesen. Jedenfalls haben sie noch längst nicht die Verbreitung, die ihnen gebührt. Unzweifelhaft liegt das auch zum großen Teil an dem für weite Kreise unseres Volkes unerschwinglichen Preise. Jeder junge und ältere deutsche Mann sollte dies literarisch mustergültige, unentbehrliche, noch längst nicht ausgeschöpfte Werk immer wieder lesen. Zur richtigen Wertschätzung dieses grundlegenden Werkes aber will ich nur Erich Schmidts Worte darüber in seiner Gedächtnisrede auf Gustav Freytag hierhersetzen. Er stellt ihn in den „vordersten Rang der deutschen Prosaiker, in die erste Reihe der Germanisten und Geschichtschreiber. Kein Lob ist zu hoch gegriffen für diese herrlichen Früchte des Bundes zwischen einer tiefgründenden, alles wägenden und sichtenden Gelehrsamkeit und einer die Ergebnisse so anmutig rundenden, viele Stimmen fernerer und näherer Menschen harmonisch einfügenden Künstlerschaft." Steinhausens „Geschichte der deutschen Kultur" gibt eine organisch zusammenhängende Gesamtdarstellung der deutschen Kulturentwicklung, die den Bedürfnissen weiter Kreise genügt, sie belehrt und anregt. Der überreiche Stoff wird, was zur Erfassung des Ganzen höchst wichtig ist, nicht äußerlich aufgezählt, sondern geistig durchdrungen und übersichtlich gestaltet. Denselben Stoff, aber von ganz anderen Gesichtspunkten aus, behandelt das schöne Sammelwerk von H. Meyer: „Das deutsche Volkstum". Gelehrte wie Kirchhoff, Sell, Thode, Weise, Wychgram haben daran mitgearbeitet. Das Buch behandelt das deutsche Volkstum als Zusammenfassung des deutschen Volkscharakters und seiner Erzeugnisse nach Stämmen, Sprache, Religion, Sitte, Recht, Kunst, Erziehung und Wissenschaft. Es sind gleichsam Längsschnitte durch die Geschichte, aus denen sich viel lernen läßt. Tief in die Seele unseres Volkes endlich führt ein W. H. Riehl, „Die Naturgeschichte des Volkes". Es ist die bisher unerreicht gebliebene Darstellung des gesamten deutschen Kulturlebens in Gegenwart und jüngster Vergangenheit — eine notwendige Ergänzung zu Freytags „Bildern". Eine Verbindung von Staats- und Kulturgeschichte bieten endlich zwei ebenfalls zusammenfassende Werke: „Deutsche Geschichte" von Jäger, der Schlußstein seiner geschichtlichen Werke, gleichsam sein Testament an sein Volk. Da es mäßigen Umfangs ist, eignet es sich trefflich als gediegenes Lesebuch der vaterländischen Geschichte für den Primaner, aber auch für das gebildete deutsche Haus überhaupt. Er versteht es, fesselnd zu erzählen und die führenden Männer lebendig und richtig zu charakterisieren. Sein Standpunkt ist der eines aufrechten deutschen Mannes und Gelehrten, seine Liebe zur Wahrheit ebenso unbestechlich wie tief zu seinem Volke. Umfangreicher und daher mehr als Studien-, denn als Lesebuch zu verwenden

ist Heycks „Deutsche Geschichte, Volk — Staat — Kultur". Ausführlich und schön geschrieben, alle Gebiete umfassend, bietet es auch in seinen Exkursen viel zur Erkenntnis des Ganzen dienenden Einzelstoff. Die Darstellung ist trotz ihres wissenschaftlichen Gehaltes allgemeinverständlich, die zahlreichen Bilder, Karten und Pläne charakteristisch gewählt und trefflich ausgeführt.

An Schriften, die einzelne besonders wichtige Abschnitte unserer Geschichte behandeln, dürfen solche über die Befreiungskriege und die Reichsgründung besondere Teilnahme erwarten. Eine der schönsten dieser Art ist Neubauers „Preußens Fall und Erhebung 1806—1815". Wissenschaftliche Zuverlässigkeit verbindet sich hier mit lebendiger Darstellung von edler Volkstümlichkeit. Die führenden Persönlichkeiten läßt der Verfasser möglichst selbst zu Worte kommen. Dazu gesellt sich ein reiches, auf authentischen Quellen ruhendes Handschriften-, Karten- und Bildermaterial. Sehr empfehlenswert über die andere Zeit ist Maurenbrechers „Gründung des Deutschen Reiches 1859—1871", eine vortreffliche Darstellung, die nicht durch zu großen Umfang ermüdet. Ich nenne über diese Zeiten absichtlich nicht mehr Werke, um nicht zu verwirren. Auch dürfte selbst ein historisch sehr interessierter Primaner kaum Zeit und Kraft finden, so große Darstellungen wie die von Pflugk-Harttung oder Tomuschat durchzulesen. Wohl aber kann er leicht bewältigen Sybels „Der Ursprung des französischen Krieges . Es ist ein wichtiger Abschnitt aus seinem großen Werke: „Die Begründung des Deutschen Reiches durch Wilhelm I." und erweckt durch den Stoff selbst höchste Teilnahme, wie es auch die Vorzüge des bedeutenden Geschichtschreibers *in nuce* zeigt. Damit die Schüler der Oberstufe unsere großen Historiker durch geeignete Auswahlbände kennen lernen, würde ich aufs wärmste empfehlen: Treitschkes „Bilder aus der deutschen Geschichte" und seine „Ausgewählten Schriften". Die ersten sind sorgfältig gewählte Abschnitte aus seiner „Deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts" und zwar im ersten Bande solche politischer, im zweiten kulturgeschichtlicher Art; die andern bilden eine schöne Auswahl aus seinen „Historischen und politischen Aufsätzen".

An Biographien eignet sich Carlyles „Friedrich der Große" in der lesbaren Ausgabe von Linnebach, ein Werk, für das Bismarck dem Verfasser schrieb: „Sie haben den Deutschen unsern großen Preußenkönig in seiner vollen Gestalt wie eine lebendige Bildsäule hingestellt." Dem Buche des großen Engländers tritt, auf der Höhe moderner Geschichtsforschung stehend, würdig zur Seite Kosers „Friedrich der Große" (Volksausgabe). Es ist kein Auszug, sondern eine selbständige Bearbeitung des großen Werkes in Originalfarbe, die biographischen Kapitel ohne Kürzung, durch neugeschaffene Überleitungen zum einheitlichen Lebensbilde verbunden. Eine höchst willkommene quellenmäßige Ergänzung dazu bietet Eyssenhardts Buch „Friedrich der Große, Denkwürdigkeiten aus seinem Leben," neubearbeitet von Winter. Es ist ein gelungener Versuch, aus des Königs Schriften, seinem Briefwechsel und aus Berichten seiner Zeitgenossen die Äußerungen zusammenzustellen, die für sein Wesen und Wollen am meisten charakteristisch sind. Über den staatsmännischen Genius unseres Volkes, über Bismarck, besitzen wir Biographien von Marcks und Egelhaaf. Letztere ist eine nicht zu knappe, aber auch nicht zu ausführliche Darstellung von bleibendem Wert, die die wesent-

lichen Ergebnisse der bisherigen Bismarckforschung in übersichtlicher und genießbarer Form zusammenstellt, die von Marcks die große klassische Bismarckbiographie, die die innere Entwicklung wie den staatsmännischen Werdegang, die gesamte Innen- und Umwelt unseres politischen Heros gleichmäßig berücksichtigt, doch reicht sie vorläufig nur bis 1848. Das Leben des Mannes, dessen treuer Diener zu sein Bismarcks höchster Stolz war, Wilhelms I., hat ebenfalls Marcks in seinem Buche „Kaiser Wilhelm I." geschildert. Es ist eine kürzere, ausgezeichnete Biographie, die freilich etwas höhere Anforderungen stellt und reife junge Leute zu Lesern verlangt. Wilhelms I. militärischen Helfer führt uns Jähns vor Augen: „Feldmarschall Moltke", ein schlichtes, ausführliches Lebensbild von edler Volkstümlichkeit. Der gleichen Bücherreihe „Geisteshelden" gehören an „Arndt" von Meinhold, ein auf Quellenstudien beruhendes, für weitere Kreise berechnetes Bild vom Leben und Wirken des wackeren Mannes, und „Freiherr vom Stein" von Neubauer, das den großen Staatsmann auf dem Hintergrunde seiner Zeit zeichnet. Beide Bücher sind zuverlässig und lebendig, bringen bei mäßigem Umfange alles Wesentliche, erweitern den Gesichtskreis und bilden den Charakter. Der große Gegner dieser beiden Deutschen hat in Lenz einen geschickten Biographen gefunden: „Napoleon I." Die Napoleonliteratur ist ja zurzeit fast unübersehbar, und in ihr werden größere Werke wie die von Fournier oder Pflugk-Harttung bleibenden Wert behalten. Für einen Primaner dürfte es ausreichen, das Buch von Lenz in sich aufzunehmen, Es ist ausführlich genug, charakterisiert den Helden und analysiert sein Denken, Wollen und Handeln in Rankes Art. Lenz hat auch eine treffliche Lutherbiographie geschrieben, neben der ich „Doktor Martin Luther" von dem bekannten Lutherforscher Buchwald empfehlen möchte, das auch für weitere Kreise bestimmt ist und ausreicht. Es gibt ein anschauliches, übersichtliches, reiches Lebensbild des Reformators und läßt ihn durch Einfügung charakteristischer Stellen seiner Schriften möglichst oft selbst zu Worte kommen. Ganz reifen jungen Leuten wird das vorzügliche Buch von Kolde „Martin Luther" noch verständlich werden, ist aber nur ein Übergang zur Universitätslektüre. Ebenfalls nur für ganz reife und besinnliche junge Leute ist Möller van den Brucks Werk geschrieben: „Die Deutschen, unsere Menschengeschichte." Da es acht Bände umfaßt, wird ein Schüler der Oberstufe ja nur eine Auswahl daraus lesen können, aber das Ganze bleibt für das spätere Leben ein schöner und guter Lesestoff, der den Gesichtskreis weitet und den Charakter bildet. Es enthält vorzügliche Aufsätze über bedeutende und große Männer unseres Volkes, charakterisiert ihr Wesen und Wirken und stellt so deutsches Wesen und seine Größe an einer Reihe von deutschen Charakteren dar, die gruppenweise unter einem Gesichtspunkte betrachtet werden: verirrte, führende, verschwärmte, entscheidende, gestaltende, scheiternde, lachende Deutsche; ein besonderer Band ist Goethe gewidmet.

Dieser Auswahl von Biographien mag sich eine solche von Selbstbiographien und Erinnerungen, Reden und Briefen, also Quellen, anreihen. In die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts führt uns „Gabriele von Bülow, Tochter Wilhelm von Humboldts, ein Lebensbild aus den Familienpapieren," das uns den Lebensgang einer geistig sehr hochstehenden Frau und zugleich ein reiches Stück Kultur-

geschichte schildert. Großen Gewinn wird ein junger Mann aus den Jugenderinnerungen Karl Friedrich von Klödens und Karl von Hases haben. Die ersteren zeigen, wie ein rechter Mann aus geradezu verzweifelten Verhältnissen sich durch natürliche Begabung und eisernen Fleiß zur Höhe emporarbeitet, auf Hases Buch aber, das den Titel „Ideale und Irrtümer" führt, ruht der Nachglanz unserer klassischen Literaturperiode. Das Kulturbild aus Mittel- und Süddeutschland im ersten Drittel des vorigen Jahrhunderts ist reich und fesselnd, das Universitätsleben und die burschenschaftliche Bewegung finden schöne Darstellung, dazu ist das Ganze künstlerisch ausgereift. Den vornehmsten Rang werden unzweifelhaft Bismarcks „Gedanken und Erinnerungen" einnehmen, das staatsmännische Testament unseres Helden, „den Söhnen und Enkeln zum Verständnis der Vergangenheit und zur Lehre für die Zukunft", ein Buch, von dem wirklich das viel gemißbrauchte Wort gilt: es gehört in die Bücherei jedes deutschen Mannes. Notwendige Ergänzungen bieten dazu „Bismarcks Briefe an seine Braut und Gattin" (Auswahl von E. von der Hellen) und seine „Reden 1847—1895" (Auswahl von Horst Kohl); von den letzteren gibt es noch eine andere schöne Auswahl mit verbindendem historischen Text von Kalkschmidt. Die Reden zeigen den Staatsmann, die Briefe den Menschen; sie sind eine Offenbarung deutschen Gemütslebens ohnegleichen, eine wunderbare Vereinigung Lutherscher Kraft und Goethescher Zartheit. Bei dieser Gelegenheit sei auch der Lebenserinnerungen einiger anderer deutscher Männer gedacht in der trefflichen und vornehm ausgestatteten Sammlung „Deutsche Schulausgaben und Quellenschriften", herausgegeben von E. Keller: E. M. Arndt, Meine Wanderungen und Wandlungen mit dem Freiherrn vom Stein; Ludwig von Wolzogen, Memoiren in Auswahl, und Götz von Berlichingen, Lebensbeschreibung von ihm selbst. Kurze und gute Einleitungen und Anmerkungen erhöhen den Gewinn und Genuß der Lektüre.

An Kriegserinnerungen würde ich für diese Stufe Rindfleischs Feldbriefe 1870—1871 empfehlen. Zur Charakteristik dieses Buches diene das Urteil des bekannten Geschichtsforschers Delbrück: „Ich stehe nicht an, diese Briefsammlung zu den schönsten Erzeugnissen zu rechnen, die die deutsche Literatur hervorgebracht hat." Würdig reiht sich an das köstliche Buch von Ad. Matthias „Meine Kriegserinnerungen, Blätter aus der Werdezeit von Kaiser und Reich" und aus neuester Zeit: „Aus unserm Kriegsleben in Südwest-Afrika, Erlebnisse und Erfahrungen" von Schmidt. Es enthält ernste, zugleich ergreifende und erhebende Bilder von deutscher Tapferkeit, Pflichttreue und Umsicht in den furchtbaren Mühen des Kolonialfeldzuges 1904—1905. Allen diesen Büchern ist eigentümlich, daß sie den Krieg unter höchsten sittlichen Gesichtspunkten ansehen. Schon darum sind sie dem heutigen Geschlecht höchst nützlich zu lesen, dem von internationalen Weichlingen die Erhaltung des Friedens als des angeblich höchsten Gutes um jeden Preis — auch um den der Ehre — als letzte Weisheit gepredigt wird. Das gleiche gilt von zwei Werken, die ich aus der Flut der Feldzugserinnerungen von 1813—1815 nennen möchte: K. A. Köhler, 1813—1814, Tagebuchblätter eines Feldgeistlichen, herausgegeben von Jäkel, und Litzmann, Freiwilliger Jäger bei den Totenkopfhusaren, das von Kolbergs Ruhmestagen, von dem deutschen Befreiungskrieg, weiter noch von dem damaligen Leben in

kleinen pommerschen Garnisonen und von der Grenzwacht gegen den polnischen Aufstand 1831 erzählt. Beide zeichnen lebendige Bilder furchtbarer Kriegsnot und unvergleichlicher Erhebung und sind zugleich Zeugnisse wahrhaft großer, preußisch-deutscher Mannesgesinnung. Aus der Werdezeit unseres Reiches möchte ich noch als Ergänzung zu den Biographien Wilhelms I. und Moltkes die handliche und treffliche, schön ausgestattete Auswahl „Briefe Kaiser Wilhelms I. nebst Denkschriften und andern Aufzeichnungen" von H. Brandenburg und andererseits die Volksausgabe der Werke Moltkes nennen. Gleichsam als Anhang füge ich einige Bücher über Heer- und Seewesen hinzu: die schöne „Marinekunde" von Kapitän zur See Foß und L. Paaschens „Aus der Werdezeit zweier Marinen". Solche Werke helfen die Erkenntnis mitverbreiten, die eigentlich schon um unserer nationalen Existenz willen Gemeingut unseres Volkes sein sollte, daß es für unser deutsches Staatswesen Pflicht der Selbsterhaltung ist, entsprechend unserer Handelsflotte die zweitgrößte Kriegsflotte der Welt zu besitzen. Ähnliche Werke über unser Landheer sind: „Das Volk in Waffen" von Freiherrn v. d. Goltz und „Preußens Heer von seinen Anfängen bis zur Gegenwart" von O. v. d. Osten-Sacken.

Den Schluß mögen einige Bücher bilden, die in das Gebiet der Bürgerkunde und das schwierige der Volkswirtschaft einführen. Die „Deutsche Bürgerkunde" von Hoffmann und Groth ist ein kleines Handbuch des politisch Wissenswerten für jedermann und ist in der Tat ein gutes Mittel zur staatsbürgerlichen Erziehung. In etwas anderer Weise versuchen denselben Zweck zu erreichen zwei andere prächtige Werke: „Der deutsche Staatsbürger" von Schröter, das unter Mitarbeit von vielen Fachleuten eine Einführung in unser gesamtes Staatswesen gibt und unparteiisch das stolze Bewußtsein wecken will: ich bin ein Deutscher, und „Deutschland als Weltmacht", das in 58 scharfumrissenen Bildern von allen Gebieten deutschen Lebens unterrichtender Belehrung und schönster Pflege stolzer Vaterlandsliebe dient. Als leichtere Darstellungen der Volkswirtschaftslehre eignen sich „Grundbegriffe und Grundsätze der Volkswirtschaft", eine populäre Volkswirtschaftslehre von Jentsch und die „Neudeutsche Wirtschaftspolitik" von Naumann, dem sich Arndts „Deutschlands Stellung in der Volkswirtschaft" und Grubers „Deutschlands Wirtschaftsleben" anschließen mögen. Der Leser wird durch diese Bücher angenehm in den Stoff eingeführt, für den Verständnis und von dem einige Kenntnis heute jeder Staatsbürger haben muß. Dazu ziehen sie aus unserer weltwirtschaftlichen Lage die notwendigen weltpolitischen Konsequenzen für unser Volk, ebenso wie die beiden höchst lehrreichen und anregenden, dabei wohl verständlichen und auch wohlfeilen Bücher von Rohrbach: „Deutschland unter den Weltvölkern" und „Der deutsche Gedanke in der Welt".

Aus der reichen Fülle des Dargebotenen mögen der junge Mann und seine Berater das wählen, was seine besondere Teilnahme erweckt. Alle Werke sind so, daß er sie auch wirklich zu bewältigen vermag, viele werden ihm auch für seine spätere Lebenszeit genügen, andere eine brauchbare Überleitung zu tieferen Studien allgemeiner Art oder zu seiner Fachbildung sein.

Berlin. Arthur Gebhard.

II. Bücherbesprechungen.

a) Sammelbesprechungen:

Lateinische Schriftsteller.

Da ich mich über die Minderwertigkeit der meisten im Buchnerschen Verlag in Bamberg von Preuß und Reißinger herausgegebenen Schulpräparationen schon in der letzten Sammelbesprechung geäußert, dabei auch die allgemeinen Gesichtspunkte festzustellen versucht habe, nach denen sie angeordnet sein müßten, um nicht wie jetzt einfach der Bequemlichkeit mäßig begabter Benutzer zu dienen, kann ich mich über die drei Neuerscheinungen kurz fassen.

Präparation zur Römischen Geschichte des Titus Liuius. 1. Buch von Gymn.-Prof. **H. Kübel.** 64 S. 8°. brosch. 0,60 M.

An Wiederholungen habe ich 7 gezählt (*pubes* S. 7 und 11, *fas* 7 und 39, *edo* 8 und 21, *immaturus* 10 und 31, *infimus* 16 und 49, *auctor* 21 und 23, *animus* 41 und 44), Beziehungen auf schon vorgekommene, stammverwandte Wörter an zwölf Stellen vermißt. Als bei dem Leser unbedingt als bekannt vorauszusetzen sind außer den oben genannten weitere 10 Wörter auszuscheiden, desgl. die überflüssigen Übersetzungshilfen zu Kap. XV 7 und XXI 1.

Präparation zur Römischen Geschichte des Titus Liuius. 22. Buch von Gymn.-Prof. Dr. **K. Reissinger.** 42 S. 0,35 M.

Als ein gewisser Vorzug dieser Arbeit ist eine Reihe anregender historischer, kulturgeschichtlicher und literarischer Notizen anzuerkennen. Einfache Wiederholungen ohne Hinweis finden sich 6, an anderen Stellen wieder sind solche Verweise gegeben, ohne daß die Grundsätze zu erkennen wären, nach denen beide Male verfahren ist. Überhaupt verrät sich trotz allem die unzureichende Durcharbeitung des Stoffes auch hier in dem Fehlen des Nachweises eines inneren Zusammenhanges, z. B. zwischen *promineo* S. 33 und *promunturium* S. 18, *uirgultum* 17 und *uirga* 14 u. a. Die von Bedeutung von *clades* S. 6, *instrumentum* 15, *laetus* 21, *multiplex* 8 und *multiplico* 28, um nur einige Beispiele anzuführen, mußte als bekannt angenommen werden.

Präparation zu Caesars Bürgerkrieg. 3. Buch von Gymn.-Lehrer **K. Groß.** 28 S. 0,30 M.

Auch sie leidet an Wiederholungen (z. B. *recipio* S. 2 und 6, *conseruo* 5, 10 und 22, *deinceps* 5 und 16, *hordeum* 15 und 17, *desidero* 16 und 21), Fehlen von Beziehungsnachweisen (z. B. *mutuari* S. 18 auf *mutuus* 11, *sollicitus* 9 und *sollicitudo* 11 auf *sollicitare* 8, *expeditus* auf *expedire* 6) und unnötigen Vokabelangaben

(so S. 4 *oppugnatio*, *incommodum*, 14 *contrarius*, 15 *perfuga*, 18 *agger*, 25 *planities* und *excellens*). Recht ungeschickt ist endlich zur Erklärung des Deminutivs *nauicula* der Hinweis auf *paruulus* (S. 26), warum nicht z. B. *auicula* oder *tussicula*?

Um es kurz zusammenzufassen, erheben sich auch diese 3 Arbeiten nicht über den genügend skizzierten Standpunkt der übrigen Präparationen.

Der gleichfalls in der vorigen Sammelbesprechung erwähnten Vergil-Auswahl von Janell folgt jetzt als 2. Teil der versprochene Kommentar: Auswahl aus Vergils Werken. Für den Schulgebrauch herausgegeben und erklärt von Dr. **W. Janell.** 2. Teil: Kommentar. Heidelberg 1912. Carl Winter. XVI und 56 S. 8°. kart. 1,20 M.

Er bildet einen harmonischen Abschluß des ganzen verdienstlichen Unternehmens, und die Entschuldigung des Herausgebers, er lasse es oft an der wünschenswerten Knappheit fehlen, läßt vielleicht nur der Lehrer gelten, dem tatsächlich nicht mehr viel Eigenes hinzuzufügen übrig bleibt. Bedauerlich ist allein die ganz geringe Zahl griechischer Zitate, die sich aus der Bestimmung des Büchleins auch für Realgymnasiasten erklärt. Aber sonst, welch eine Fülle von Anregungen wird uns erschlossen! Sie zeigt noch evidenter wie die Einleitung zum 1. Bändchen die Bedeutung Vergils für die Weltliteratur, ja überhaupt die menschliche Kultur. Um von den Alten ganz zu schweigen sind außer den ganz Großen der Neuzeit, Dante, Shakespeare, Lessing, Goethe, Schiller und Bismarck, zu ästhetischen Vergleichen und Gegenüberstellungen z. B. Conr. Ferd. Meyer, Keller, Lilienkron, Schönaich-Carolath, Münchhausen, Busch und Löns herangezogen, die ergänzt werden durch historische Flugblätter, das Volkslied und alte Hausinschriften. In die italische Szenerie versetzen uns Abschnitte aus Nissens und Wichmanns Schilderungen, zu deren Vervollständigung an Lesser-Urys „Gardasee" erinnert wird. Überhaupt ist der für früher so oft erwiesene Zusammenhang der bildenden Kunst mit Vergil in dankenswerter und überraschender Weise auch für die Neuzeit dargelegt, und neben den Sammelwerken von Lamer, Löwy, Furtwängler-Urlichs und Luckenbach erscheinen die Modernen mit Feuerbach, Böcklin, Klinger, L. v. Hofmann, den Worpswedern, Meunier und Rodin. Als Beispiel für Janells Stimmungsmalerei diene der Kommentar zu Aen. IV, 522 ff. Kulturgeschichtlich interessant sind u. a. die Notizen zu Aen. II, 239, und V, 122, vorzügliche Verständnis- und Übersetzungshilfen finden sich zu Buc. I, 15, II, 24, Georg. I, 5, 31; II, 160, III, 29, IV, 491, Aen. IV, 14, V, 191, XI, 789.

Dem Kommentar vorauf geht als willkommene Beilage Vergils Porträt nach dem Mosaik von Sousse, freilich nur von andeutendem Wert, es folgen Verweisungen auf seine Sprache und Metrik, die recht brauchbar sind, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, das beste darin sind die nachgewiesenen Entlehnungen aus Ennius. Daran schließen sich einige *uersus memoriales*, welche das 1. Bändchen nicht hatte bringen können, sodann kurze Zusätze, Berichtigungen und textkritische Bemerkungen. Den Abschluß macht ein besonderes Register zum Kommentar.

Wenn es sich bei der Eroberung von Catalepton, Bucolica und Georgica für unsere Schüler leider noch um eine fast neue Aufgabe handelt, zu der es zahl-

reicher Wegweiser bedarf, so ist nach der ästhetischen Seite hin Janelles Arbeit unstreitig in erster Linie berufen und geeignet, diesem Zwecke zu dienen.

Gleichfalls auf dem Gebiete der Vergil-Interpretation hängen 2 Arbeiten eines und desselben Herausgebers aufs engste zusammen, nämlich

Vergils Gedichte, erklärt von **Ladewig, Schaper** und **Deuticke.** 2. Bändchen, Buch I—VI der Aeneis. 13. Auflage von Paul Jahn. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. VI u. 341 S. brosch. 3,20 M., und

Vergils Aeneis, für den Schulgebrauch gekürzt und erklärt von Deuticke. 2. Teil, Anmerkungen. 2. Auflage von Paul Jahn. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. 8°. 252 S. geb. 2,40 M.

Die erste vornehmlich für den Philologen bestimmte Ausgabe hat sich als Hauptziel gestellt, Vergil aus seinen Mustern und Zeitgenossen, vor allem aber aus sich selbst heraus verstehen zu lehren. Die Parallelstellen aus seinen anderen Werken haben daher der neuen Auflage ihre größte Bereicherung gebracht, während der Herausgeber im übrigen auf möglichste Schonung des bisherigen Bestandes bedacht war. Über die wichtigsten Textesänderungen wird in einem besonderen kritischen Anhange Rechenschaft erstattet, die erklärenden Bemerkungen sind teilweise berichtigt, aber kaum vermehrt worden. Dasselbe gilt von den angeführten Quellen, Mustern und gleichzeitigen Dichtwerken, doch ist unter letzteren viel aus der Appendix nachgetragen. Wenn schon der Verfasser mit Recht meint, Vergils Nachahmer nützten uns nicht viel für die Erkenntnis seines dichterischen Schaffens, so ist es doch im Interesse der Konzentration und der Weckung der Teilnahme dankbar zu begrüßen, daß er eine Reihe verwandter Stellen aus Schiller, Goethe, Luther, Shakespeare, Dante, den Nibelungen usw. bringt, ohne darin freilich an Mannigfaltigkeit Janell nur entfernt nahe zu kommen. Unangenehm fallen dagegen schon die vier Druckfehler in den Anmerkungen auf, während auf den 30 Seiten des Anhanges nicht weniger wie fünf stehen geblieben sind.

Der Kommentar zur Schulausgabe deckt sich natürlich z. T. wörtlich mit dem eben besprochenen, doch treten seiner Bestimmung entsprechend die Citate aus dem Dichter selbst ganz zurück gegenüber einer Menge sonstiger Parallel- und Belegstellen, unter denen aber beim VI. Buch das vollständige Fehlen des *monumentum Ancyranum* auffällt. Die Übersetzungshilfen gehen teilweise entschieden zu weit, lieber hätte ich dafür eine stärkere Betonung der Etymologie gesehen. Die Erklärung von *penates* zu II, 293, deckt sich nicht mit den untereinander übereinstimmenden zu I, 527 und 704. Unklar geblieben ist mir der zweite Teil der Anmerkung zu II, 173 („hier ist sie nicht beobachtet") und die Note zu VIII, 689, wo einer der seltenen Druckfehler vorzuliegen scheint, deren mir sonst nur drei aufgestoßen sind (S. 34, 49 und 248).

Nach völlig anderen Grundsätzen ist die vierte hier zu besprechende Auswahl aus Vergil getroffen:

Die Gedichte des P. Vergilius Maro. In Auswahl mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. **J. Ziehen.** I. Einleitung und Aeneis. Leipzig 1911. Sammlung Göschen. 8°. 184 S. geb. 0,80 M.

Während nämlich die übrigen Herausgeber in sich abgeschlossene Bilder durch kurzen Prosatext miteinander verbinden und so einen Durchblick durch

das ganze Werk ermöglichen, will Ziehen ohne derartige Einschiebsel, allein durch Streichungen dem Leser eine ausreichende Vorstellung von der Aeneis geben, und tatsächlich ist es ihm gelungen, den Bestand von 9796 auf 4384 Verse zu reduzieren. Aber trotz dieses scheinbaren Gewinns möchte ich mich gegen ein solches Verfahren erklären, und zwar in erster Linie aus ästhetischen Gründen. Indem nämlich alles scheinbar Überflüssige, nicht unmittelbar zur Fortführung des Gedankens Notwendige, z. B. fast alle Bilder ausgeschaltet werden, verliert das Gedicht als Ganzes seine poetische Eigenart, epische Breite und reichen Bilderschmuck, und gerade Vergil, der Parallelen in Worten und Satzteilen besonders liebt, muß darunter leiden. Um sich der ganzen Tragweite derartiger Zustutzungen bewußt zu werden, denke man, Homer würde einmal in ähnlicher Weise verhackstückt. Dabei kann es trotz sorgfältiger Überarbeitung auch nicht ausbleiben, daß stellenweise die Fugen, wo einzelne Teile zusammengeschweißt sind, deutlich zutage treten, so IV, 30—31, XI, 23—24, 86—87, XII, 158—159, während sonst teilweise nicht geringes Geschick auf diese Übergänge verwandt ist (z. B. XII, 430—441). Die Einleitung zeigt den gewohnten Inhalt: biographische Notizen und Vergils Stellung in der Weltliteratur. Auf die Angabe der wichtigsten Ausgaben und Bearbeitungen folgt ein Überblick über den Gesamtinhalt des Epos, sodann der Text mit kurzen der Übersetzung dienenden Anmerkungen, schließlich das Verzeichnis der ausgewählten Verse.

Die viermal wiederholte Erklärung von *olli* = *illi* (I, 142, IV, 19, V, 10 und 280) war überflüssig; Druckfehler finden sich S. 93, 154, 156, 157 u. 166. Irreführend wirkt die schlechte Schreibart *exuperat* (S. 180) neben dem richtigen *exsuperat* (126 und 134), *hiems* (156 mit der dazu gegebenen Übersetzung „Stürmischkeit") neben *hiemps* (172).

Horaz, Auswahl für den Schulgebrauch von **Dr. K. P. Schulze.** 2. Teil, Anmerkungen. 3. Aufl. Mit 2 Tafeln. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. 222 S. 8°. geb. 2 M.

Einer Einleitung über Leben und Vorbilder des Dichters folgt der Kommentar zu den Oden, Epoden, Satiren und Episteln. Leider teilt er mit der Mehrzahl seinesgleichen den Fehler, in dem Bestreben, es den Schülern möglichst leicht zu machen, ihre Selbsttätigkeit zu ertöten, indem er den Gebrauch des Lexikons fast unnötig macht. Mußten denn wirklich zu der einen ep. II, 1 Hilfen wie 87 *liuidus*, 161 *paces*, 165 *sublimis*, *ater*, 176 *securus*, 200 *uoces*, 203 *artes* dem Schüler gegeben werden, statt sie ihn selbst finden zu lassen? Dahin gehören Wiederholungen in ein und demselben Gedicht, so wird ep. I, 7 benigne zweimal erklärt (16 und 62), desgleichen II, 2 *carmen* (25 und 59), *consulti* (87 und 159). Soll man vom Benutzer also auch nicht mehr verlangen, daß er sich einmal Gebrachtes einprägt? Ferner ist mir unklar geblieben, nach welchen Grundsätzen Schulze die griechischen Eigennamen bald mit griechischen, bald mit lateinischen Lettern, bald vermischt bringt (vgl. z. B. S. 34, 74, 162).

Daß sich in den Realien häufig Wiederholungen finden, mag damit entschuldigt werden, daß die Lieder meist mit Auswahl gelesen werden, immerhin brauchte die doch ziemlich bekannte Tatsache, daß beim Gelage Kränze und Salben nicht fehlten, nicht dreimal ausdrücklich hervorgehoben zu werden (c. I, 4, 17, II, 3).

Die Übersetzung c. I, 17,7 „des duftenden Bockes" zerstört den vom Dichter beabsichtigten komischen Gegensatz. Als unmittelbare Vorlage von c. III, 12, ist statt Alkaios Frag. 80 (Hiller-Crusius) doch sicherlich Sappho Frag. 88 anzunehmen. Die Etymologie ist für eine Schulausgabe zu wenig berücksichtigt, auch kann ich nicht allen Erklärungen des Herausgebers beipflichten. So ist es doch sehr gesucht, epod. XVI, 33 *rauos* auf die Farben der Augen statt auf die Gesamterscheinung der Löwen zu beziehen, ebenso sat. II, 6, 18 *plumbeus auster* auf die Farbe des Himmels zu deuten. Entschieden richtiger übersetzen es Kießling-Heinze mit „bleischwere Sciroccoluft". Die Zugehörigkeit von *calo* zu *caballus* (ep. I, 14, 42) erscheint mir zum mindesten zweifelhaft.

In der sich anschließenden Zeittafel ist die Angabe über das zweite Buch Episteln neu und nicht hinlänglich erwiesen, wenigstens legt die Mehrzahl der Erklärer seine Abfassungszeit in die Jahre 12—10. Gut sind die beiden folgenden Abhandlungen „Zur Wiederholung" und „Metrik", ebenso für den Schüler brauchbar die „Sprachlichen Bemerkungen", die in enge Beziehungen zum Kommentar gesetzt sind. Den Schluß bilden eine Tafel der Winde, eine Skizze des *Fundus Sabinus* mit Umgebung, ein Verzeichnis der hauptsächlich genannten Weinsorten und zwei Tafeln mit Abbildungen von Musikinstrumenten, Kleidung, Waffen und Geräten, fünf gute Hilfsmittel, die aber viel ausgiebiger benutzt werden würden, wenn sich im Kommentar nur ein einziger Hinweis auf sie fände.

Ciceros ausgewählte Reden. Fortsetzung der Halmschen Sammlung. 8. Band. Die 3., 4., 5. und 6. philippische Rede. Erklärt von **W. Sternkopf.** Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. 120 S. 8°. geh. 1,20 M.

Endlich bringt uns diese Arbeit einen wissenschaftlichen Anforderungen entsprechenden Kommentar zur 3. bis 6. Philippika, der bisher fehlte, vielleicht weil die in Betracht kommende Zeit zu den verworrensten des Altertums gehört. Denn für die Interpretation dieser Reden genügt das gewöhnliche philologische Rüstzeug nicht, zu ihm muß sich vor allem gründlichste Kenntnis der Zeitgeschichte gesellen, ferner Vertrautheit mit Ciceros Korrespondenz und dem Resultat der chronologischen Untersuchungen, Kenntnis des römischen Staatsrechts usw. Wenn einer, so war Sternkopf durch seine früheren Arbeiten auf diesem Gebiet hierzu berufen, eine neue einschlägige Untersuchung von ihm ist außerdem zurzeit in Vorbereitung.

Die Einleitung ist nicht bloß dekorativ, sondern verfolgt den Zweck, dem Leser die für das Verständnis unerläßliche klare Einsicht in die Zeitverhältnisse zu verschaffen, sie ist eng verarbeitet mit dem Kommentar, der immer wieder auf sie verweist. Dieser selbst legt den Hauptnachdruck auf die Erläuterung des Sachlichen, Historischen und Staatsrechtlichen, er erklärt manches ganz neu, anderes in befriedigenderer Weise wie früher. vgl. z. B. S. 37 ff. (Provinzverlosung), 47 (*obtineri ex lege Julia*), 61 (*illam ultimam Galliam*), 104 ff. (die verschiedenen Statuen). Neben der sachlichen kommt die sprachliche Erklärung nicht zu kurz, sie beschränkt sich aber natürlich auf besondere Schwierigkeiten (vgl. z. B. S. 20, 1 und 10; 29, 6 und 8; 33, 2 und 17; 37, 1; 41 ,7; 54, 10; 62, 6; 72, 14 usw.).

Der Textkritik liegt in erster Linie Clarks Rekognition zugrunde, neben der Halms ausführlicher und sorgfältiger Apparat herangezogen ist. Als eigene glückliche Konjekturen des Herausgebers sind S. 113 unten (*atque id*), 116, 12 (*in*

usum p. R. — besonders hübsch! —), 118, 51 (*profecto pro alio*), 119, 10 (*uidete quantum eqs*), 120, 11 (*et saepe*) zu nennen.

Wir haben nicht viele Ausgaben von solcher Sachkenntnis und Sorgfalt. Die besprochene bürgt dafür, daß die vom Herausgeber in Aussicht gestellte Bearbeitung auch der übrigen Philippiken dieselben Vorzüge aufweisen und damit ein weiteres wichtiges Hilfsmittel für das Verständnis dieser komplizierten und interessanten Epoche der römischen Geschichte bilden wird.

M. Fabii Quintiliani institutionis oratoriae liber decimus. Erklärt von **E. Bonnell.** 6. Aufl. von Dr. **H. Röhl.** Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. 98 S. 8°. geh. 1,20 M.

Daß auch dieser Schriftsteller größere Berücksichtigung bei der Schullektüre verdient, als ihm bisher meist geworden ist, wird heute wohl allgemein anerkannt, und eine Ausgabe wie die vorliegende ist besonders geeignet den reichen im 10. Buch enthaltenen Wissensstoff in die rechte Beleuchtung zu rücken. Röhl ist bemüht gewesen, die vortrefflichen Vorarbeiten Bonnells und Meisters im Sinne dieser beiden Gelehrten weiter auszubauen unter Heranziehung der Arbeiten von Krüger, Peterson, Becker und Kiderlin. So finden sich im Text wichtigere Abweichungen u. a. I, 46 *ipse omnium amnium*; III, 2 *constantia*; III, 26 *aut non deerit*; V, 4 *eadem*; VI, 5 *redire*; VII, 1 *imitari*; VII, 14 *dictitabant*; VII, 24 *carpitur* und VII, 32 *uel in his quae scripserimus*, letzteres mit interessanter Begründung.

Die Anmerkungen bringen außer den in der Vorrede angeführten Neuerungen (I, 77, 99, 130; V, 22) eine Reihe kleinerer Änderungen und Zusätze, namentlich sind die Belegstellen und literarischen Notizen im Vergleich zu der von mir herangezogenen Krügerschen Ausgabe zahlreicher und reichhaltiger. Größere Differenzen finden sich bei der Anspielung I, 104, die Krüger auf *Tacitus*, Röhl auf *Fabius Rusticus* deutet, III, 13, wo nach Röhl aus chronologischen Gründen nicht der Adressat von *Hor. ep.* I, 3 und II, 2 gemeint sein kann, V, 8 seine Auffassung von figura als Nominativ, VII, 3 die Erklärung seiner Lesart *omittere casus*, VII, 26, wo zu *componitur*, statt es mit Krüger unpersönlich aufzufassen, das logische Subjekt *oratio* ergänzt wird. Ungenau ist die Angabe hinsichtlich des Ciceronischen Urteils über Demosthenes (I, 24), nach Plut. Cic. XXIV fand es sich in einer *ep. ad fam.*

Die Einleitung soll in die stilistischen Eigentümlichkeiten der silbernen Latinität einführen, sie erhält erfreuliche Belege und Bereicherungen durch die steten Verweisungen im Kommentar. So wird die neue Auflage sicher an ihrem Teil dazu beitragen, Quintilian einen dauernden Platz in der Reihe der Schulautoren zu verschaffen.

Florilegium Latinum. Zusammengestellt von der Philologischen Vereinigung des Königin-Carola-Gymnasiums zu Leipzig. Heft III und IV 1911 und 1912. Leipzig. B. G. Teubner. 8°. 78 u. 64 S. geh. je 60 Pf.

Hatten die beiden ersten Heftchen ausgewählte Stücke aus dem römischen Drama und der erzählenden Prosa gebracht, so sehen wir im 3. Proben der Epik und Lyrik sowie Fabeln und im 4. die rednerische Prosa vertreten. Wie die Verfasser schon im Vorwort zu Band 1 betonten, will ihre Arbeit als Ergänzung und Erweiterung u. a. der *eclogae Latinae* von Brandt betrachtet werden. Diesem Buch

gegenüber sind nun aber in überängstlicher, ganz unnötiger Weise etwaige Übereinstimmungen oder Wiederholungen vermieden worden, so daß Catull, Tibull und Properz, deren Perlen schon vorweggenommen wurden, entschieden zu kurz kommen. Lucilius, Martial und Juvenal fehlen mit Brandt verglichen, weil die Herausgeber von vornherein die Satire ausgeschlossen hatten, dafür ist Phaedrus reichlich vertreten, ferner Cicero und Caesar mit je einem Epigramm und, höchst dankenswert, Proben aus Vergils Eklogen, der Appendix Vergiliana, den Priapen und Albinouanus Pedo. Mit zwei Ausnahmen (S. 42 und 75) ist der Text fehlerfrei, inkonsequent dagegen die Schreibart *subter* neben *supter* auf derselben Seite (7). Und wenn endlich die Herausgeber seinerzeit (Vorwort zu Band 1) erklärten, sich in der Orthographie der allgemein üblichen Schreibung des Lateinischen anzuschließen, hätten sie nicht der minderwertigen Schreibung *extet*, *exultant*, *extructa*, *paullo* den Vorzug geben dürfen, *suspitione* (71) ist geradezu falsch.

Trotzdem findet es sich mit *suspitiose* und *exultant* auch im vierten Bändchen, das rednerische Prosa und Inschriftliches bringt. Die Auswahl ist gut, doch erscheint es mir fraglich, ob der erste ein wenig trockene Teil, die breit behandelte Technik der Redekunst, die Schüler sehr fesseln wird. Auffallend ist das Fehlen einer Probe aus dem *dialogus de oratoribus*, ferner der sonst überall gegebenen biographischen Notizen bei Valerius Maximus. Um so größeres Interesse dürfte der zweite inschriftliche Teil finden, er bietet auch reiche kulturgeschichtliche Anregungen, da er seine Texte allen Gebieten des antiken Lebens entnimmt. Aus sprachhistorischen Erwägungen wäre es vielleicht angebracht gewesen, noch weiter wie bis zur Zeit der Grakchen — aus dieser stammt die früheste Inschrift — zurückzugreifen und irgendeine Probe des ältesten Lateinisch zu geben. Die Sauberkeit des Textes ist auch hier anzuerkennen.

C a e s a r i s d e b e l l o c i u i l i c o m m e n t a r i i i t e r u m e d i d i t **H. Meusel.** Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. 127 S. 8°. geb. 1,20 M.

Es handelt sich um eine Neuauflage des Textes, den der bekannte Cäsarforscher zum erstenmal 1906 zu Schulzwecken aus der von ihm besorgten elften Auflage des Kraner-Hofmann ediert hat. Ihr ist weder eine Einleitung vorausgesandt, noch deuten ein Kommentar oder kritischer Apparat auf etwaige neue Gesichtspunkte hin, die hier beobachtet sein könnten. So gelten für diese Gestaltung des Textes wohl noch dieselben Grundsätze, welche für jene frühere maßgebend waren, nämlich zunächst Feststellung der handschriftlichen Überlieferung in der Hauptsache nach eigenen Kollationen, sodann Heranziehung eigener sprachlicher Untersuchungen, endlich Verwertung der Ergebnisse fremder Forschungen (vgl. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen, LXV. Jahrg., 2. und 3. Heft, S. 68 f.). Es liegt hier gewissermaßen ein Extrakt all der Arbeiten vor, welche die Wissenschaft auf die Herstellung eines einwandfreien Textes verwandt hat.

Zwar wird es nach des Herausgebers Bemerkung zu Menges *bellum ciuile* (a. a. O. S. 61 f.) eine abschließende Ausgabe selbst dann kaum geben, wenn uns ein gütiges Geschick eine alte vom Archetypus aller unserer Cäsarhandschriften unabhängige Handschrift bescherte, doch bürgt Meusels Name dafür, daß die vorliegende jenem Ideal möglichst nahe kommt. Darum wird das in schönem und

korrektem Druck erscheinende Büchlein gewiß überall die verdiente Aufnahme und Verbreitung finden.

Petronii Saturae et liber Priapeorum recensuit **Fr. Bücheler**, edit. quintam curauit **G. Heräus**. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. 282 S. 8°. geh. 3,40 M.

Zum fünften Male tritt uns hier die bekannte Büchelersche Ausgabe entgegen, die außer den genannten Pikanterien noch die Fragmente der Varronischen Satiren, Senekas *apocolocyntosis* und Fragmente verwandten Inhaltes bringt. Der Herausgeber bemerkt einleitend, er habe am Text um so weniger geändert, als dieser mit Ausnahme der schlecht überlieferten Varronischen Menippeae durch Büchelers eingehende Arbeiten ziemlich gesichert erscheint, ferner seit der letzten Auflage vom Jahre 1904 wesentliche kritische Hilfsmittel nicht hinzugekommen sind.

Trotz seiner zurückhaltenden Pietät, die den Büchelerschen Wortlaut so wenig geändert hat, daß dieser stets in der ersten Person redend auftritt, während eigene Konjekturen bescheiden mit Her. bezeichnet werden, ist deren Zahl nicht unbedeutend. Ich nenne zu Petronius 38, 9; 45, 12; 46, 2; 54, 3 (besonders evident); 57, 3; 58, 2, 7 (gleichfalls höchst einleuchtend) und 13; 60, 5 (auch gut); 62, 14; 65, 5 (Notwendigkeit nicht recht ersichtlich); 68, 8; 76, 11; 78, 6; 140, 5 (wieder vortrefflich); Frag. XI. dagegen verstehe ich nicht, warum Heräus nicht 77, 4 mit Heinse und Bücheler statt des unverständlichen *cusuc casula* emendiert hat. Das höchst verdienstliche *specimen sermonis* zeigt sich gegen früher erfreulich vermehrt, wie natürlich, da Petrons Sprache das Spezialgebiet des Herausgebers bildet.

Bei den Priapea finden sich Neuvorschläge für den Text XXXII, 7, LVIII, 2 (sehr bestechend), LXIII, 18 und LXX, 8, ferner ist neu hinzugefügt eine alphabetische Übersicht der Liederanfänge und auch hier die Zahl der *memorabilia* erheblich verstärkt.

Desgleichen ist den Varronischen Satiren dankenswerterweise eine alphabetische Übersicht vorausgeschickt. Zum Text finden sich, wie schon angedeutet, zahlreiche Änderungsvorschläge, besonders nennenswert ist zu 102 *mulcati*, 156 *accedat*, 175 *mimulo*, 228 *deficiebant*, 397 *basin* und 455 *intro trudendum censerent*.

Im Text der *apocolocyntosis* möchte Heräus XI *assarios omnes* lesen, XIII Pheron, Auctus, ebenso finden sich kleine Änderungsvorschläge zu den *leges conuiuales* II, 6 *apusiae*, und im *testamentum Porcelli* 18 in *meo testamento*. Auch bei Varro und Seneca sind die *memorabilia* bedeutend bereichert worden.

Wenn wir es in der vorliegenden Ausgabe auch beileibe nicht mit Schulautoren zu tun haben, — nur *Senecas ludus* habe ich gelegentlich mit einer Prima gelesen —, so hat sie doch ihr Augenmerk besonders darauf gerichtet, „die köstlichen sprachlichen Perlen, welche in dem Schmutz der Erzählungen enthalten sind (Birt)", sorgsam hervorzusuchen und kenntlich zu machen. So wird auch der moderne Schulmann für seine linguistischen Studien reiche Anregung und Belehrung aus ihr schöpfen können.

Soest. H. Bernhardt.

b) Einzelbesprechungen:

Mitteilungen aus dem Frankfurter Schulmuseum. Im Auftrage der Städtischen Schulbehörden zu Frankfurt a. M. Herausgegeben von Otto Liermann und Wilhelm Dienstbach. Frankfurt a. M., F. B. Auffarth. (Jährlich 6 Hefte zu 2,50 M., Einzelhefte 0,50 M.) I. Jahrgang.

Der erste Band der „Mitteilungen", dessen erste beide Hefte in dieser Zeitschrift (XII, S. 34) bereits angezeigt wurden, liegt jetzt vollendet vor. Die Zeitschrift ist das Organ des im Werden begriffenen Frankfurter Schulmuseums, soll seine Interessen vertreten und für das Unternehmen wirken. Die in den „Mitteilungen" veröffentlichten Abhandlungen beziehen sich daher alle mehr oder weniger auf Frankfurter Schulverhältnisse, auf die im Museum enthaltenen Sammlungen und dort gelegentlich veranstaltete Ausstellungen. Aufsätze über Heimatkunde, über Veranschaulichungen im Rechen- und geometrischen Unterricht wechseln mit Berichten über Frankfurter Schuleinrichtungen (Schulküchen, Ferienkolonien, Modellierkurse) und Biographien verdienter Frankfurter Schulmänner. Diese Aufsätze wie auch eine Besichtigung des Museums (das übrigens vorläufig ziemlich versteckt in einem von der Straße abgelegenen Schulhause untergebracht und für den Nicht-Frankfurter nicht ganz leicht zu finden ist) erweisen die Bedeutung, die das Museum vor allem für den Volksschulunterricht hat; das höhere Schulwesen ist — außer durch die von der Brüsseler Schulausstellung herübergenommene Materialsammlung, die Geschichte und Unterrichtsbetrieb auf den höheren Lehranstalten zur Darstellung bringt — fast gar nicht vertreten, doch ist wohl zu hoffen, daß es bei weiterer Ausgestaltung des Museums auch noch zu seinem Rechte kommt.

Charlottenburg. E. Mosch.

Dehning, Gustav, Bildunterricht. Versuch mit Kindern und Erwachsenen über die Erziehung des ästhetischen Urteils. Leipzig 1912. Quelle & Meyer. 108 S. 8°. brosch. 3 M.

Das vorliegende Heft der von Neumann und Scheibler herausgegebenen „Pädagogisch-psychologischen Forschungen" will die Möglichkeit einer formal-ästhetischen Erziehung während des schulpflichtigen Alters experimentell nachweisen und die Frage entscheiden, bis zu welchem Grade und von welchem Zeitpunkte an das Kind imstande ist, einem Bildwerk ein ästhetisches Verständnis abzugewinnen. Schade, daß unter den Versuchspersonen die höhere Schule nur durch das weibliche Geschlecht vertreten ist, während bei der Volksschule und den „Erwachsenen mit Volksschulbildung" beide Geschlechter berücksichtigt werden: die Ergebnisse freilich der sorgfältig geführten Untersuchung dürften dadurch kaum beeinflußt worden sein. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die künstlerische Empfänglichkeit tritt erst nach dem zehnten Jahre auf. Mit dem *13.* Jahre zeigen sich die Anfänge einer spontanen Würdigung der Bildwirkung im ganzen und der Beziehungen aller Einzelheiten zueinander. Vom 16. Jahre ab ist diese durch unterrichtliche Einwirkung überall zu erreichen; höchste Stufe: Erfassen der künstlerischen Bildeinheit. Dabei ist die allgemeine Begabung von ausschlaggebender Bedeutung; Unterschiede des Geschlechts treten nur bei den Vorversuchen in der Wahl des Gegenstandes zutage. Ein

Einfluß des Schulzeichnens auf das ästhetische Urteil war nicht erkennbar! Künstlerisch wertlose Bilder wurden nach der Schulung von wertvolleren vom 13. Jahre ab mit großer Sicherheit, vom 10. ab durchweg gut unterschieden. Während die Volksschule sich mit der II. Urteilsstufe, der Erfassung der Eigenwirkung des ästhetischen Ausdrucksmittels, wird begnügen müssen, ist auf der höheren Schule die I. Urteilsstufe, das künstlerische Verständnis für die Durchführung des Grundgedankens, für die Harmonie der einzelnen Teile und das gefühlsmäßige Nachempfinden der malerischen Wirkungen vom 14. Lebensjahre durchweg zu erzielen und darum nach der Erklärung des Verfassers für die Oberklassen eine unterrichtliche Einwirkung in dieser Richtung dringend zu fordern. Dem wäre m. E. hinzuzufügen, daß auch die Unter- und Mittelstufe nicht leer ausgehen dürfe; gerade auf letzterer entwickelt sich mit der beginnenden Geschlechtsreife die physiologische Grundlage für das ästhetische Empfinden in Kunst und Poesie. Vor einer lehrplanmäßigen Reglementierung dieses zarten Gebiets freilich wäre dringend zu warnen. Es genügt, wenn auf der Mittelstufe der Lehrer, zumal des Deutschen, bei gegebener Gelegenheit mit voller Beherrschung der Methode die schlummernden seelischen Kräfte weckt und sie auf der Oberstufe, hier vielleicht auch in einem freiwilligen Lehrgang, allmählich zur Klarheit führt; die einmal gewonnenen Normen bleiben bei genügender Übung dauernder Besitz und wirken unverlierbar fort.

Marcus, Hugo, Die ornamentale Schönheit der Landschaft. Als Beitrag zu einer allgemeinen Ästhetik der Landschaft und der Natur. Mit vielen Abbildungen. München 1912. R. Piper & Co. 151 S. 8°. geh. 4 M., geb. 5,50 M.

Es sind nicht die schlechtesten Bücher, die den Leser abwechselnd anziehen und abstoßen, um ihn zuletzt mit zwiespältigen Empfindungen zu entlassen. Das vorliegende hat den Referenten in die groteske Gebirgswelt der Sextener Dolomiten und in den stillen Seewinkel von Torbole begleitet, aber jedesmal, wenn er an die geschauten überwältigenden Landschaftsbilder den von dem Verfasser geforderten obersten Maßstab anlegen wollte, sträubte sich alles in ihm gegen Namen und Begriff dieser „ornamentalen Schönheit". Wer sagt, daß das Ornament „ein ursprünglichstes Schönes" ist, wo es doch erwiesenermaßen erst durch Stilisierung konkreter Naturgegenstände entsteht? Wohl entkleidet die Stilisierung das Naturobjekt mehr oder weniger seines natürlichen Lebens, aber dafür verleiht sie ihm ein höheres, künstlerisches Leben, das sein Gesetz aus der Seele des Künstlers entnimmt und daher in der Seele des Beschauers ein Echo wecken kann. Nicht die Wiederholung an sich, sondern der Rhythmus der Wiederholung gebiert das Ornament, und Rhythmus ist Bewegung, ist Leben; nicht die Versammlung von Objekten an sich ergibt eine ästhetische Wirkung, sondern die von dem diskurrierenden Auge als lebensvoll empfundene Beziehung der Objekte unter sich. Dafür ist die Definition: „Schönheit ist Einheit in der Vielheit" viel zu kalt, viel zu abstrakt! Aber sobald der Verfasser von diesen erkältenden Höhen der Abstraktion in die „Sonderformen" der von ihm sogenannten „Versammlungsschönheit in der Landschaft" herabsteigt, wenn er die formalen Typen, Steigerung,

Kontrast, Symmetrie und Kontrapost, in feinempfundenen Landschaftsanalysen nachweist, folgt ihm der Leser mit Genuß. Eins freilich scheint der Verfasser nicht genug zu beachten, daß die Landschaft, also die Natur, nur sozusagen das Rohmaterial für die landschaftliche Schönheit hergibt, daß der Standpunkt des Beschauers, die von ihm aufgesuchte Beziehung jedesmal das Entscheidende ist. Zum Schluß stellt der Verfasser nach dieser eingehenden Studie über die ornamentale, sozusagen algebraische Schönheit noch eine solche über die geometrische Schönheit der Landschaft in Aussicht: wird auch diese das lebensvoll Wirkende auf ein starres Schema zu verpflichten suchen?

Düsseldorf. Paul Brandt.

Hopf, J. und **Paulsiek, K.,** Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Abteilung für Tertia und Untersekunda in drei Bänden. Neubearbeitet von Willy Scheel. 36. vermehrte Auflage. Berlin 1913. Mittler & Sohn. geb. à 2,20 M.

Das alte Hopf- und Paulsieksche Lesebuch liegt jetzt in zwei ganz selbständigen Neubearbeitungen vor, die eine im Groteschen, die andere im Mittlerschen Verlag. Der letztere hatte ursprünglich nur die Teile für die mittleren und oberen Klassen in je einem Band für Tertia bis Untersekunda, für Obersekunda und für Prima, zuletzt bearbeitet von Karl Kinzel und Willy Scheel. Diese weitverbreitete Ausgabe wurde dann 1904 durch einen Teil für die Unterstufe (VI—IV) ergänzt, den W. Scheel ganz neu herausgab, und jetzt ist das ganze Werk in die Teile für die einzelnen Klassen zerlegt. Der Teil für die unteren Klassen war bereits nach Klassenpensen geordnet und bedurfte nur der einfachen Trennung, der für die Mittelstufe dagegen mußte vollständig neu nach den drei Klassenstufen disponiert, gesichtet und ergänzt werden. Zwar hat der Herausgeber die einstige Auswahl von Hopf und Paulsiek „in ihrem wesentlichen Grundriß und Aufbau erhalten", so daß der alte Hopf fast restlos darin erscheint, aber der Kreis der bisher behandelten Stoffe ist durch Hereinziehung neuer und neuester Literatur wesentlich erweitert. Zu den älteren Balladendichtern sind Börries von Münchhausen, Greif, Dahn getreten, zu den Lyrikern Mörike, Storm, Allmers, C. F. Meyer, Liliencron, A. Holz, Avenarius, Heyse, Falke, C. F. Meyer, Greif. Die vaterländische Dichtung und die ältere Lyrik sind ebenfalls reichlich ergänzt; war doch z. B. Goethes und Schillers Lyrik in der bisherigen einbändigen Ausgabe überhaupt nicht vertreten! Gleichwohl dürfte des Verfassers Meinung, „daß nunmehr in allen drei Klassen kein Gedicht, das sich zur Darbietung auf diesen Stufen eignet, vermißt werden dürfe," etwas zu absolut gefaßt sein. Ich denke z. B. an Freiligrath, der nur mit dem „Löwenritt" vertreten ist, während schöne patriotische Gedichte von 1870 fehlen und das im alten Buche noch stehende „Gesicht des Reisenden", das doch wohl wertvoller ist als der Löwenritt, gestrichen ist. Aber auch andere, wie „Am Baum der Menschheit" und „die Auswanderer" sind nährende Kost für diese Stufe, und „Prinz Eugen" würde gewiß hier besser stehen als im Sextateil. Ich nenne noch Geibel. Die Ausscheidung der „Türkenkugel" wird jeder billigen, aber die „Morgenwanderung", die im alten Buche steht, wäre auch im neuen willkommen gewesen. Und so wird mancher

noch manches vermissen und auch ungern aus dem bisherigen Bestande ausgeschieden sehen. Aber das ist ja in keinem Lesebuche zu vermeiden, und die Rücksicht auf den Raum fordert eben gebieterisch Beschränkung, und diese kann nur nach subjektivem Ermessen getroffen werden. Betrachten wir die Auswahl für die poetischen Teile der drei Klassen im ganzen, so kann nur freudige Anerkennung das Ergebnis sein, Anerkennung sowohl für die umsichtige und geschmackvolle Auswahl aus der modernen Lyrik und Epik, als auch für den sicheren Takt in der Verteilung des ganzen Stoffes auf die einzelnen Klassen.

Noch einschneidender und fruchtbarer ist die Bearbeitung der Prosateile. Flotte und Kolonien, bekanntlich ein Spezialgebiet des Herausgebers, Deutschlands Handelsbeziehungen, die großen Errungenschaften auf dem Gebiete der Technik und Erfindungen, nicht minder die Naturwissenschaften in ihrer großartigen Entwicklung auch auf schriftstellerischem Gebiete, Staatsbürgerkunde forderten Berücksichtigung, und was hier geboten wird, dürfte allgemein freudig begrüßt werden. Ich nenne nur den glücklichen Gedanken, Reden und Erlasse Kaiser Wilhelms II., Wilhelms I., Bismarcks u. a. ausgiebig heranzuziehen, wodurch zugleich die oft erhobene Forderung, den Schülern Quellenmaterial in die Hand zu geben, in richtigen Grenzen erfüllt wird. Durchaus zu billigen ist auch der Gesichtspunkt für die Auswahl naturwissenschaftlicher und erdkundlicher Darstellungen. Ein Hinübergleiten in die Fachliteratur und eine Aufnahme fachwissenschaftlicher Aufsätze nur um ihrer selbst willen ist grundsätzlich vermieden; in erster Linie war die Vorbildlichkeit der Darstellung ausschlaggebend, also der Dienst am deutschen Unterricht. Daher muß auch der Inhalt so beschaffen sein, daß er den Blick über das bloß Fachwissenschaftliche hinaus weitet zu höheren und allgemeineren Gesichtspunkten. Ich halte diesen Standpunkt für den richtigen gegenüber dem andern, daß das Deutsche Lesebuch auch insofern im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts stehen müsse, als es rein fachwissenschaftliche Stücke aufzunehmen habe, die nicht im Deutschen, sondern in dem betreffenden Fachunterrichte zu lesen sind. Erfahrungsmäßig fällt es den Fachlehrern gar nicht ein, das Deutsche Lesebuch zu Hilfe zu nehmen, und der Deutsche Lehrer ist nicht Fachmann genug, solche Stücke mit Nutzen im deutschen Unterrichte lesen zu lassen. Sie erfüllen also ihren Zweck nicht.

Die treffliche Einrichtung, die auch das alte Buch hat, sämtliche Autoren mit den wichtigsten biographischen Daten und den Stücken, die aufgenommen sind, alphabetisch zusammenzustellen, ist auch in der neuen Bearbeitung beibehalten, und dazu ist noch eine systematische Übersicht über den gesamten sachlichen Inhalt der drei Bände gegeben, beides jedem einzelnen Bande vorangestellt. Besonders für die gegenseitige Ergänzung von Poesie und Prosa ist die systematische Übersicht sehr willkommen.

Endlich ist auch jedem Teile ein grammatischer Anhang nebst Abriß der Metrik für die Mittelstufe angefügt, der trotz etwas schwieriger Fassung, besonders im Pensum für Obertertia (Wortbildung), doch unter Leitung des Lehrers seinen Zweck vollkommen erfüllt. An der Bearbeitung dieses Anhangs haben Karl Kinzel, der Herausgeber des alten Buches, und Rudolf Wessely mitgewirkt.

Druck und Ausstattung sind vortrefflich, der Preis für das Gebotene mäßig.

Zu bemerken ist, daß auch die bisherige einbändige Ausgabe wegen ihrer weiten Verbreitung noch weitergeführt wird, so lange man ihrer bedarf.

Berlin. Gotthold Boetticher.

Leo, Friedrich, Geschichte der Römischen Literatur; I. Band: Die archaische Literatur. Berlin 1913. Weidmannsche Buchhandlung. IV u. 496 S. gr. 8°. 12 M.

Zu derselben Zeit, wo die Teuffelsche Geschichte der römischen Literatur nach 20 Jahren in neuer revidierter Auflage erscheint, tritt die Geschichte derselben Literatur von Leo ans Licht; zwei ganz verschiedene Werke: dort ein gewaltiges Material von Detailarbeit, das durchgearbeitet, gesichtet, ergänzt werden mußte, hier in großen Zügen so, wie derselbe Verfasser in der „Kultur der Gegenwart" die römische Literatur des Altertums behandelt hat, diese Literatur dargestellt als ein Glied der fortlaufenden Entwicklung der griechisch-römischen Kultur, wie sie zu den Grundlagen der modernen Kultur geführt hat. Überall tritt dies in den Vordergrund und hebt den Blick von den Einzelheiten auf das Große und Ganze. Abhängig vom Fremden und doch national, vielfach in ihren Bedingungen und doch einheitlich trägt die römische Literatur Vergangenheit und Zukunft in sich und ist das geistige Band der alten und neuen Weltkultur geworden. Dabei treten vor allem starke Persönlichkeiten in die literarische Bewegung mit dem Willen ein, das Fremde zum Eignen zu machen und auf die gewonnenen Fundamente einen römischen Bau zu setzen. So prägte sich der römische Stempel dem Werke auf, dessen Form nie und dessen Stoff nur selten den griechischen Ursprung verleugnen konnte und wollte. Im Gefolge der griechischen Literatur entstand eine römisch-griechische; und es war nicht bloße Einwirkung von außen, sondern eine innere Reife der Nation, die zur literarischen Produktion drängte.

Leider kann ich nur einige Höhepunkte kurz herausheben. An der Spitze der ersten abgeleiteten Literatur unserer Kulturwelt steht Livius Andronicus. Entschiedener und unmittelbarer als die anderen ist die römische Literatur von der griechischen abgeleitet, und wenn man von einem Manne reden darf, der der Weltliteratur diese Richtung gegeben hat, so ist es Andronicus. Er hat die Kunst der Übersetzung erfunden: Übertragung eines Kunstwerks in eine andere Sprache mit dem Anspruch, auch in dieser ein Kunstwerk zu sein; der erste freie Schritt zugleich und der erste Schritt zur Freiheit. Dann die Bedeutung des Naevius. Wie in der Tragödie römische Geschichte, so hat er in der Komödie römisches Leben der Gegenwart gestalten wollen; und sein Epos war ein römisches Heldenbuch. Hier stellte er sich frei auf nationalen Boden; im Drama strebte er danach, es zu tun. Wie seine Persönlichkeit aus den wenigen Resten seiner Produktion scharf hervorblickt, so ist auch die Wirkung kenntlich, die er auf seine Nachfolger geübt hat. Bei Plautus stehen uns zuerst vollständige Werke zu Gebote. Er hat sich als selbständig schaffender Künstler in die Reihe der hellenistischen Dichter gestellt und ist, der stärkste literarische Charakter neben Ennius, wie er die griechischen und nationalen Elemente verarbeitet, ein bedeutender und in seiner Art einziger Künstler. Seine Kunst hat ausgereicht, die Vermittlung zwischen der neuattischen Komödie und dem Drama

der Weltliteratur herbeizuführen. Über ihn haben wir eingehende Arbeiten von Leo, auf die auch oft in den Anmerkungen Bezug genommen wird. Ennius warf den Saturnius fort und setzte den latinisierten epischen Hexameter an seine Stelle. Es war der Schicksalstag der römischen Dichtung, an dem Ennius beschloß, auch das epische Versmaß griechisch zu erneuern, und es war somit die Bahn geschlagen, auf der Lucilius und Horaz, Lucrez und Vergil gegangen sind. Die Aufgabe für den römischen Literaten war nun klar gestellt: mit der eigenen Sprache und den griechischen Kunstmitteln zu persönlichen Leistungen vorzudringen. Ennius ist, wie er selbst sagt, ein neuer Homer, der gekommen ist, das griechische Epos fortzusetzen, und die römische Dichtung tritt als Nachfolgerin in die Reihe der Großen und Einzigen, die nun in der zweiten Literatursprache im Stoff eines neuen Volkes wiedererstehen sollten. Die von Ennius gezogenen Grundlinien sind bestehen geblieben, das gilt für seinen Vers wie in weitem Maße für seine ganze epische Kunst. Als Tragiker aber hat er das Theater beherrscht und zwar auch mit einer sein Leben überdauernden Wirkung als ein Mann von entschiedener persönlicher Bedeutung, ja als das bedeutendste literarische Talent seiner Zeit. Er tat, nach der Vorbereitung eines halben Jahrhunderts, die bewußten Schritte zur Begründung einer griechisch-römischen Bildung, und solange diese im Werden war, stand Ennius als ihr Heros Ktistes vor den Augen derer, die seinen Weg bis ans weitgesteckte Ziel verfolgten. Terenz führte die Komödie einen entscheidenden Schritt weiter zu der geschlossenen Technik der Tragödie hin und verstärkte ihre Fähigkeit, dem Lustspiel aller Völker als Grundlage zu dienen. Die Komödie der Weltliteratur hat viel Stoff und Charaktere von Plautus genommen, aber für die lebendige Wirkung des antiken bürgerlichen Lustspiels durch die Zeiten, für die dauernde Existenz der menandrischen Gattung dürfte doch die terenzische Erscheinungsform der Komödie mehr getan haben als die plautinische.

Doch diese Beispiele genügen. Es kommt die lateinische Prosa, deren Begründer und Schöpfer Cato geworden ist. Wir lernen die in Scipios Kreise versammelten Römer und Griechen in ihrer Bedeutung kennen, den Gang und Umfang der philologischen Studien (Aelius Stilo) usw. Zum Schluß wird die Dichtung des ausgehenden zweiten Jahrhunderts besprochen, besonders Accius und Lucilius, von dem es zum Schluß heißt: Lucilius ist der Vorbote einer freien römischen Produktion, die auf eigenem Grunde schaffen wird, die mit großen Griechen als Angehörigen ihres Hauses innig verkehren, aber den griechischen Lehrmeistern, die eifrig fortfahren werden, sich um die Bildung des römischen Schülers zu bemühen, gewaltig über den Kopf wachsen wird. Die letzten fünf Seiten geben noch einmal in großen Zügen einen Rückblick und Überblick über die Konsolidierung der neuen Bildung, wie sie aus einer Bewegung von anderthalb Jahrhunderten hervorgegangen und deren greifbare Frucht und redendes Zeugnis die römische Literatur ist.

Die Behandlung ist also eine recht eigentlich „pragmatische", die Darstellung prägnant, knapp und scharf bezeichnend, wie der Verfasser es S. 177 von Ennius rühmt. Mit sorgsamem Forschungstrieb geht er dem einzelnen nach (das zeigen auch die zum Teil recht eingehenden Anmerkungen), prüft die Grundlagen, erschließt

durch Kombinationen, konstruiert aus den oft recht dürftigen Resten der Schriftwerke den Inhalt und Charakter derselben. Wir vergleichen ihn Cato, wie er uns auf S. 291 geschildert wird. Trefflich sind die Charakteristiken der einzelnen Persönlichkeiten, unter denen ich die Catos hervorhebe, sowie ihrer Werke und die oben zum Teil in Beispielen angedeutete Bedeutung und Wirkung ihrer Tätigkeit. Am Schluß haben wir auf 44 Seiten eine Anzahl schöner Übersetzungsproben; und wenn das Buch auch zunächst eine wissenschaftliche Literaturgeschichte im eigentlichen Sinne des Wortes ist, so wird doch auch ein gebildeter Laie sich mit Interesse und Genuß hineinversenken. Eine Inhaltsübersicht am Anfang und ein Register am Schluß erleichtern es, sich über das Ganze und in Einzelheiten zu orientieren. Ohne jedes Vorwort tritt das Werk vor uns hin und spricht selbst für sich. Ich bin überzeugt, es wird eine weite Verbreitung und reiche Anerkennung finden, und wünsche von Herzen, daß der zweite Band bald folgen möge.

Cassel. Fr. Heußner.

Cauer, Paul, Grammatica militans. Erfahrungen und Wünsche im Gebiete des lateinischen und griechischen Unterrichtes. Dritte, umgearbeitete und stark vermehrte Auflage. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. X und 227 S. 8°. 5 M.

Die zweite Auflage der vorliegenden ausgezeichneten Schrift des bekannten Philologen habe ich im IV. Jahrgang (1905) dieser Zeitschrift S. 464—467 ausführlich besprochen. Ich darf mich deshalb wohl kurz fassen, zumal im ganzen und großen am Inhalt verhältnismäßig wenig verändert worden ist, wenn man auch auf Schritt und Tritt merkt, daß der gelehrte Verfasser alle neueren Untersuchungen auf dem Gebiete der griechischen und lateinischen Grammatik genau geprüft und für sein Buch verwertet hat, insbesondere Stahls Historische Syntax des griechischen Verbums. Neu hinzugekommen ist Abschnitt VII, der sehr gut über das Genus verbi handelt; teilweise umgearbeitet wurden die über Kasus, Modi und Bedingungssätze. Wer zu Hause einen Ferienkurs über die Hauptprobleme der griechischen und lateinischen Grammatik durchmachen und sich über den neuesten Stand dieser Fragen orientieren will, der kann es bequem an der Hand der Grammatica militans von P. Cauer tun. Er wird sich nicht nur gut unterrichtet, sondern auch erfrischt fühlen von der Frische des aus dem Vollen schöpfenden Autors und seiner anziehenden Darstellung.

München. G. Landgraf.

Lateinische Literaturdenkmäler des XV. und XVI. Jahrhunderts, herausgegeben von Max Herrmann. Bd. 19: Nicodemus Frischlinus, Julius redivivus. Herausgegeben von Walter Janell. Mit Einleitungen von Walter Hauff, Gustav Roethe, Walter Janell. Berlin 1912. Weidmannsche Buchhandlung. XCI u. 155 S. 5 M.

Frischlins „Julius redivivus", der mit dieser Neuausgabe wieder einem größeren Kreise zugänglich gemacht wird, wird immer als eine der merkwürdigsten lateinischen Schulkomödien der Humanistenliteratur genannt. Zwar die Mängel der dramatischen Kunst Frischlins, die Roethe in seiner Einleitung hervorhebt — die Unvollkommen-

heit der dramatischen Technik, die Breiten und die gelehrten Ergüsse, die naiven sprachlichen Entlehnungen — zeigen sich auch in dieser Schöpfung. Aber dafür ist die Fabel hier eigene und zwar glückliche Erfindung Frischlins. In der Form, die ihr nachmals Meißner in seinem „Deutschen Schauspiel in Venedig" gegeben hat, hat sie noch auf die Jugend der neuesten Zeit, nicht zuletzt auf den jungen Bismarck, patriotisch anregend gewirkt. Bei Frischlin erscheinen Caesar und Cicero, aus der Unterwelt kommend, in Germanien und wundern sich über die Maßen über den hohen Kulturzustand des Landes, der ihnen — in der derben Art der Zeit — durch das Erscheinen von zwei kümmerlichen Vertretern der romanischen Nationen noch augenfälliger gemacht wird. Geistvoll und witzig, mit behaglicher Lebenskenntnis entwirft Frischlin seine Dialoge. Cicero und Caesar reden, von gelegentlichen kleinen Malicen abgesehen, ganz wie *gentlemen* miteinander, jeder in seiner Eigenart und in seinem Stil, Caesar oft wörtlich nach seinen Kommentarien. Das wohlausgebaute Gespräch I, 1 verdient es, irgendwie auch allgemeiner bekannt gemacht zu werden. Jedenfalls wird diese Neuausgabe des „Julius redivivus" nicht nur literarischen Feinschmeckern willkommen sein, sondern sie ist auch wertvoll für die Geschichte der deutschen Literatur und des gelehrten Unterrichts. Die lateinische Schulkomödie ist ja lange ein wesentlicher Bestandteil des humanistischen Schulbetriebs gewesen, und sie hat, aufgeführt oder nur gelesen, zur Belebung des Unterrichts beigetragen. Der „Julius redivivus" beleuchtet aber auch die Eigenart des althumanistischen Patriotismus, den man etwa als deutschen Kultur- und Ahnenstolz kennzeichnen könnte. Daß die Schwäche des deutschen Schulhumanismus nicht etwa in mangelndem Patriotismus lag, kann man auch hieraus erkennen. Wer nach diesen und anderen Gesichtspunkten die dramatische Kunst Frischlins beurteilen will, findet in der Einleitung von Roethe die kundigste Führung. Die anderen Einleitungen von Hauff und Janell behandeln Frischlin als Menschen und als Philologen. Janells Aufsatz ist auch für die Schulgeschichte wertvoll. Der kritische Apparat macht den Eindruck der Genauigkeit und Sorgfalt.

Unna i. W. Oskar Rückert.

Eggert, Bruno, Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. VII u. 103 S. 8°. geh, 2 M.

In der vorliegenden Schrift handelt es sich nicht, wie man vielleicht vermuten könnte, um eine Zusammenstellung und Erläuterung praktischer Schulregeln, sondern um eine Betrachtung des Themas vom allgemein philosophischen Standpunkte aus. Der Gedanke, der dem Buche zugrunde liegt, ist auf Seite 2 ausgedrückt: „Das Unterrichtsverfahren bedarf einer wissenschaftlichen Begründung, die den Zusammenhang zwischen den Bedingungen und den Ergebnissen des Unterrichts klarstellt." Es seien einige der den Inhalt skizzierenden oder besonders interessanten Beobachtungen herausgehoben. Der Verfasser bestimmt zunächst die Begriffe: Fähigkeiten zum Unterricht, Fertigkeit und Üben. Die Fähigkeiten zum Unterricht sind „die Voraussetzungen des Unterrichts" in ihrem Verhältnis „zum Unterrichtsgange und zum Unterrichtserfolge" (13 bis 14). Fertigkeit ist „der Unterrichtserfolg, zu

dem die Unterrichtstätigkeit führt". — „Die Fertigkeit ist das umfassendere Ziel des Sprachunterrichts, das die Kenntnis einschließt" (15). Die Unterrichtstätigkeit „muß geregelt werden nach dem Ausgang, den sie nimmt, und nach dem Zweck, den sie verfolgt". Daher ist Üben die „Tätigkeit, die in ihrem Ausgang und ihrem Endziel bestimmt ist und unter bewußter Leitung sich vollzieht" (16). Fähigkeit, Üben und Fertigkeit sind die drei Faktoren, die den Gang des Sprachunterrichts bestimmen, und es besteht, „wie die Erfahrung lehrt, ein fester und gesetzmäßiger Zusammenhang unter ihnen" (16 bis 17). Dieser Zusammenhang ermöglicht es, „aus der Kenntnis von zwei dieser Faktoren auf den dritten zu schließen" (18). Die nächsten Seiten bringen eine Untersuchung darüber, wie bei der Vielheit der Unterrichtsbedingungen und der Unterrichtsziele eine methodische Einheit gewahrt bleiben kann (20 bis 33). „In allen Erörterungen über eine methodische Einheit im Klassenunterricht muß zuerst die Einheit des Ziels klargestellt werden. Das Unterrichtsziel hängt auch im Sprachunterricht nicht von einer Methode des Unterrichts ab, sondern es bestimmt erst die Methode" (36). Die Vorschriften der amtlichen Lehrpläne stellen recht mannigfaltige Ziele (praktischen Gebrauch der Sprache, Verständnis beim Hören und Lesen, Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck, grammatische Kenntnisse, Einblick in die Kultur des fremden Volkes usw.). Das gemeinsame Moment aller dieser Ziele ist in Inhalt und Form der fremden Sprache zu suchen (37 ff.). Die nächsten Seiten (44 ff.) handeln von besonderer und allgemeiner Übung, „formaler Übung" und „Mitübung". Auf diesen Seiten finden sich interessante Auseinandersetzungen über Wesen und Wert des Übersetzens, über die falsche Anschauung, daß mit dem Umsetzen muttersprachlicher Wort- und Satzformen in fremdsprachliche ein Äquivalent in der fremden Sprache geschaffen sei, über die verschiedenen unfreiwilligen Übungen auf anderen Gebieten, die das Übersetzen mit sich bringt („Mitübungen"), über die Bewertung der Gefühlselemente usw. „Wortbedeutung und Wortform stehen untereinander in ähnlicher Wechselwirkung wie Lautklang und Lautartikulation und werden wie diese aus ihrem Zusammenhange miteinander erkannt und eingeprägt" (62). „In der Übungsgemeinschaft zwischen Wortform und Wortbedeutung spielt die psychische Tatsache eine wichtige Rolle, daß in allen geistigen Vorgängen Gefühle auftreten" (63). Da der Ausgangspunkt alles Sprachunterrichts Sprechübungen sind, so „ergeben sich aus dem allgemeinen Gesetz der Mitübung als besondere Übungsgesetze die beiden Forderungen, daß alle Formen der Sprachtätigkeit mit Sprechübungen zu verbinden sind, und daß bei der Vermittlung der Sprachbedeutung deren Gefühlselemente zum Bewußtsein gebracht werden" (68). Zu diesem letzteren Zwecke bieten sich für den Sprachunterricht dieselben methodischen Mittel, die in jedem Unterricht dazu dienen, den Unterrichtsstoff dem Schüler nahezubringen, wie Anschauung, eigenes Erlebnis, eigene Handlung des Schülers usw. (69). Die nächsten Seiten (70 bis 78) handeln über „muttersprachliche Gewöhnung und fremd-

sprachliche Eigenart". „Die Erinnerung an das, was wir früher bereits erfahren und erkannt haben, spielt eine große Rolle bei der Auffassung jeder neuen Wahrnehmung" (71). Der nächste Abschnitt: „Individuelle Übung" bringt eine Auseinandersetzung über das, was die verschiedene Beanlagung der Schüler an Verschiedenartigkeit der Methode notwendig macht. „Auf dem Unterschiede der Schülerindividualitäten beruht für den Klassenunterricht das Übungsgesetz, daß akustische und visuelle Übungsformen miteinander abwechseln müssen" (84). Von besonderem Interesse ist der letzte Abschnitt „Übungsgesetze des Sprachzusammenhanges". „Wie die einzelnen Laute innerhalb von Worten und Wortgruppen, so treten auch die einzelnen Wörter im Zusammenhang der fließenden Rede weder dem Klang noch der Bedeutung nach als gesonderte Vorstellungen ins Bewußtsein" (89). „Der Sinn des zusammenhängenden Satzes ergibt sich nicht aus der Summe der Bedeutungen seiner einzelnen Wörter, sondern aus der Beziehung zwischen diesen Bedeutungen" (90). „Der Ausspracheunterricht muß zwar in einem einleitenden Lautierkursus zunächst die Merkmale der fremden Einzellaute darbieten und einprägen, um der Assimilation durch muttersprachliche Gewöhnung vorzubeugen. Aber er darf nicht lange einseitig bei den Einzellauten verweilen, um diejenigen Eigentümlichkeiten der Aussprache nicht zu vernachlässigen, die nur im Sprachzusammenhange sich zeigen" (94). „Der Sprachunterricht vollzieht sich in zusammenhängenden Sätzen und muß darauf bedacht sein, die Bedeutung des Satzzusammenhanges zu veranschaulichen, ehe er die Bedeutung der einzelnen Wörter gibt" (96). Sehr interessant und beherzigenswert ist die Auseinandersetzung über den Wert der Anschauungsbilder. Anschauungsbilder der üblichen Art, die auf einen Raum zusammengedrängt möglichst viele Einzeldinge bringen, sind nach Eggert nur für den muttersprachlichen Unterricht von Nutzen, für den fremdsprachlichen Unterricht empfehlen sich nur solche Bilder, die unter Heranziehung möglichst weniger Einzelheiten Vorgänge schildern und zur Bildung von innerlich verbundenen Sätzen herausfordern (97—98). Ebenso wertvoll ist das, was er über die Lesestücke sagt. „Jedes Lesestück muß einen einheitlichen Gedankenkreis darstellen, in dem das Verständnis des einen Satzes leicht und natürlich zum Verständnis des anderen fortschreitet" (99) . Damit spricht er den bekannten und berüchtigten Lesestücken, die nur eine enggedrängte Sammlung von Vokabeln und Realien darstellen, das Urteil. Wenn Eggert für die ersten Übungen im „fremdsprachlichen Aufsatzunterricht die Forderung aufstellt, daß sie in der Nachbildung und Nachahmung gelesener oder vorgelesener fremdsprachlicher Texte bestehen sollen, wobei das akustische Sprachgefühl, die unbewußte Nachahmung des Klanges, eine große Rolle spielt (101), so sagt er damit zwar vielen nichts Neues, es bleibt aber sehr interessant und bedeutungsvoll, daß auch eine rein philosophische Untersuchung auf diese praktische Forderung hinausläuft.

Wie aus den, besonders zuletzt angeführten, Stellen und Beobachtungen zu

ersehen war, schwebt dem Verfasser trotz des allgemeinen Titels seiner Schrift („Übungsgesetze im fremdsprachlichen Unterricht") bei seinen Untersuchungen vorwiegend der neusprachliche Unterricht vor Augen; damit gewinnt die schon an sich sehr interessante Schrift für den Neusprachler einen besonderen Wert. Von den zahlreichen durch das ganze Buch sich hinziehenden Beobachtungen, aus denen gerade der Neusprachler etwas Wichtiges lernen kann, seien nur noch einige angeführt. Möchte jeder, besonders der noch unerfahrenere junge Neusprachler z. B., beherzigen, was er über die Einheit des Zieles sagt (21 ff.). Nichts ist wichtiger, als daß, besonders bei beschränkterer Stundenanzahl, klar und bewußt auf ein Ziel hingearbeitet wird, ganz gleich, ob dies Sprachfertigkeit, Gewandtheit in der Lektüre oder Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck ist, und daß diesem Hauptziel die anderen Übungen sich systematisch unterordnen. Nichts ist auf der anderen Seite gefährlicher als jenes, wenn auch einem guten Willen entspringende Bestreben, bei einer geringen Stundenanzahl in zerstückelnder Hast alle die genannten Übungen, und dazu noch Übungen an Anschauungsbildern usw. in gleicher Bewertung vornehmen zu wollen. — S. 67 f. bringen eine Erläuterung der Forderung, „daß alle Formen der Sprachtätigkeit mit Sprechübungen zu verbinden sind." Auf S. 77 erfahren wir, wie ein geschickter Lehrer durch Aussprache seiner Muttersprache in den Artikulationsformen und in der Wort- und Satzmodulation des fremden Idioms Eigenheiten der fremden Klangfarbe mit Leichtigkeit zur Anschauung bringen kann.

Oberschöneweide. Fritz Strohmeyer.

Festschrift zum 15. Neuphilologentage in Frankfurt a. M. 1912. Frankfurt a. M. 1912. Gebrüder Knauer. gr. 8°. 289 S. geb. 5 M.

Die meisten der elf Abhandlungen dieser Festschrift rühren von Neuphilologen her, die an Frankfurter Schulen wirken. Eingehende Würdigung der einzelnen Beiträge muß füglich den neusprachlichen Fachzeitschriften überlassen werden. Aufmerksam wenigstens sei hier gemacht auf die scharfsinnigen, feinfühligen, gehaltvollen Untersuchungen des Marburger Universitätsprofessors Eduard Wochßler über das Problem des Komischen anläßlich Molières. Durch die glückliche Verbindung gediegener philosophisch-psychologischer Bildung mit umfassenden philologisch-literarischen Kenntnissen wird das schwierige Problem seiner Lösung erheblich näher gebracht.

Von hohem allgemeinen Interesse für alle Leser dieser Monatschrift sind die Beobachtungen über Unterricht und Erziehung in den Vereinigten Staaten von Nordamerika des in Deutschland und auch in den pädagogischen Kreisen des Auslandes wohlbekannten Direktors der Frankfurter Musterschule M. Walter. Offenbar steht Walter den amerikanischen Einrichtungen mit großem Wohlwollen gegenüber; um so schwerer fällt sein genau erwogenes Urteil ins Gewicht. In entschiedenem Gegensatz zu den überschwänglichen Lobsprüchen, mit denen uns amerikanisches Schulwesen nur zu laut von gedankenlosen Leuten angepriesen und wohl gar zur Nachahmung empfohlen wird, schildert Walter ohne jede Schärfe in den Worten mit ruhiger Sachlichkeit die kaum glaubliche Rückständigkeit des amerikanischen Sprach-

unterrichts und die überaus dürftigen Leistungen auf diesem Gebiete. Im allgemeinen ist noch der rein grammatische Betrieb üblich. Man hat noch nicht begriffen, daß das Sprechen nicht so sehr Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck zur besseren und sicheren Erlernung der Fremdsprache anzusehen ist. Viele wichtige Sprachübungen liegen noch brach. Übersetzen und Grammatik sind die beiden Pole, um die sich der ganze Unterricht dreht. Die Beschäftigung mit der Literatur beschränkt sich auf das Übersetzen aus der fremden Sprache in die Muttersprache, und zwar wird außerordentlich viel zu häuslicher Vorbereitung aufgegeben, wiewohl die Schüler die Schwierigkeiten der Sprache noch gar nicht zu bewältigen vermögen. Das Sprechen des Deutschen ist ausgeschlossen, während das Lesen überhaupt wegfällt. Dem Studium der lebenden Sprache liegt ein völlig stummer Betrieb zugrunde. Im wesentlichen besteht der Unterricht im Abhören der umfangreichen häuslichen Aufgaben, was mit dem vielsagenden Namen Rezitation bezeichnet wird. Außerdem überläßt man die Auswahl der Fächer 14 jährigen Schülern, von denen sich mancher an einem fremden Sprachunterricht nur zwei Jahre beteiligt, während er im dritten und vierten Jahre eine andere Sprache wählt. Was kann dabei herauskommen?

Walters besondere Vorliebe für die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen ist neuerdings abgeschwächt worden, seitdem er mancherlei Nachteile beobachtet hat. Da die Knaben schon zeitig mit einer geringeren Bildung in das Geschäftsleben übergehen, sieht man in vielen oberen Klassen weit mehr Mädchen als Knaben, ja letztere kommen oft nur vereinzelt vor. Ferner werden die Knaben in den meisten Fällen nur von Damen unterrichtet. Denn in Amerika sind $^4/_5$ der Lehrkräfte Damen und nur $^1/_5$ Männer, so daß sehr häufig auch bei noch so vielen Knaben keine Lehrer vorkommen. Ein guter Europäer und ein echter deutscher Junge bedarf der Erziehung durch Männer. Dabei möge es diesseits des großen Teiches, zum mindesten im deutschen Reich, immerdar bleiben!

Überhaupt scheint es, als ob in Amerika die Schule nur den Frauen zustände, während die Männer den Lehrberuf mit seinem geringen Einkommen nur für einige Jahre als Durchgangsstation zu einträglicheren Berufen betrachten. Walter hat sich so sehr in amerikanische Anschauungen hineingelebt, daß ihm ein solches Umsatteln sehr leicht und natürlich erscheint. Er empfiehlt es zwar den deutschen Lehrern nicht geradezu, aber seine Worte: „Es macht also keinerlei Schwierigkeiten: wer heute Lehrer war, kann morgen ruhig Kaufmann sein und schnell ein vielfach größeres Gehalt beziehen", lassen keinen anderen Sinn zu. Welch herrliche Aussichten eröffnen sich da dem jungen Nachwuchse unseres Lehrstandes an Schulen aller Arten von den niederen bis zu den höchsten!

Flake, Otto, Der französische Roman und die Novelle, ihre Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart. Auch unter dem Titel: Aus Natur und Geisteswelt; 377. Bändchen. Leipzig 1912. B. G. Teubner. 130 S. 8°. geb. 1,25 M.

Dieses Bändchen der wohlbekannten vortrefflichen Teubnerschen Sammlung bietet eine gewandt und interessant, mit guter Sachkenntnis und feinem Verständnis geschriebene Geschichte des französischen Romans und der französischen

Novelle, wie es wohl im Titel mit zweimaliger, freilich etwas schwerfälliger, aber nicht zu umgehender Setzung des Adjektivums heißen müßte. Durchaus zu billigen ist, daß mehr als die Hälfte des Raumes den beiden letzten Jahrhunderten gewidmet ist. Alles was darüber hinauszurückliegt, hat bis auf ganz vereinzelte Ausnahmen, zumal für deutsche Leser keinen Gegenwartswert mehr, sondern besitzt nur noch historisches, speziell philologisches Interesse. Aus diesem Grunde hätte sogar die Zeit vor 1500 unter Hinweis auf einige fachwissenschaftliche Werke ganz gut für den vorliegenden Zweck noch etwas kürzer dargestellt werden dürfen.

In einer neuen Auflage, die dem ansprechenden Büchlein bald zu wünschen ist, wären einige Versehen und Druckfehler zu verbessern: Wörter wie *coeur*, *soeur*, *oeil*, *oeuvre* sind hier durchweg wieder mit *o e* statt mit *œ* gedruckt. Dieser Fehler ist in Deutschland unausrottbar; besonders unsere großen Tageszeitungen scheinen das Zeichen *œ* in ihren Druckereien überhaupt nicht vorrätig zu haben. Vollends unbekannt ist das große Zeichen *Œ*, nicht *Oe*, wie hier S. 84 zweimal steht. — Das *e* sollte, wenn es groß geschrieben wird, den Akzent nicht verlieren, wie es hier S. 221 bei *Etape* und *Epicure* geschieht. Auch das ist ein bei uns weit verbreiteter Irrtum. — S. 43 ist die Laszivität der la Fontaineschen *Contes*, nicht der Fabeln gemeint. — S. 45 ist von der Chanson de geste die Rede, nicht von dem Chanson, wie allerdings oft bei uns zu lesen und zu hören ist. — S. 81 Mussets *Confessions d' un enfant du siècle* sind von 1836, nicht von 1856. — S. 35 trenne man *horri-bles*. — Endlich ist zu lesen: *Walther* S. 9 und S. 135 mit *th*, *Blancheflor* S. 18 viermal ohne *e* am Ende, *mariage* S. 31 und *cent* S. 32 ohne *s* am Ende, S. 56 *Secondat* mit *at*, S. 60 *Zadig* mit *g*, S. 61 *Le ne vere* ohne *x* am Ende, S. 65 zweimal *Neadarme* mit *me*, S. 57, S. 69, S. 112 *François* mit *c*, dagegen S. 95 *Francillon* mit *c*, S. 83 *Servitude et grandeur militaires* das Adjektivum im Plural, S. 95 *Bohême* mit *B*, S. 96 und S. 130 *Tœpffer* mit *œ* und *ff*, S. 100 *Salammbô* mit *ô*, S. 107 *Clair de lune* statt *Claire*, S. 110 *aîné* zweimal mit *î*, S. 124 *maîtresse* mit *î*, die beiden Brüder heißen *Margueritte* mit *tt* S. 111 dreimal und S. 129, *Coppée* mit *ée* S. 112 und S. 127, S. 118 *Là — bas* mit *à* zweimal, S. 123 *Jérôme* mit *ô*, S. 124 *la canne de jaspe* mit *j*, S. 129 *Ronsard* mit *d*.

Quiehl, Karl, Französische Aussprache und Sprachfertigkeit, ein Hilfsbuch zur Einführung in die Phonetik und Methodik des Französischen. Leipzig und Berlin 1912. B. G. Teubner. 5. Auflage. VI u. 304 S. 8°. 5 M. geb. 5,60 M.

Quiehls Buch, das 1889 zum ersten Male erschien, liegt jetzt in mehr als doppeltem Umfange in fünfter Auflage vor. Es ist das ein schöner Erfolg des zuverlässigen und sehr brauchbaren Buches, das jeder Lehrer des Französischen durcharbeiten sollte. In Übereinstimmung mit den amtlichen Lehrplänen fordert Quiehl als Endziel gute Aussprache und ausreichende Übung im freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache und zeigt in vortrefflicher Weise die Mittel und Wege, die dahin führen. Die Hauptsache ist und bleibt, das Ziel von Anfang an zu erstreben und auf keiner Stufe aus dem Auge zu lassen.

Abweichende Ansichten über diesen oder jenen Punkt tun der dem Buche gezollten Anerkennung keinen Abbruch. Wenn Quiehl die Meinung vertritt, daß

die Bindung keine sehr bedeutende Rolle spiele, so widerlegt er sich selbst schon dadurch, daß er von 176 Seiten, auf denen er die Aussprache behandelt, 45 der Bindung widmet. Schließlich stellt er acht Fälle auf, in denen die Mitbindung, wie er das Lautwerden sonst stummer Endkonsonanten nennt, fast immer eintritt, und zwar sind das fast durchweg solche Fälle, die in rascher Folge immer und immer wiederkehren. Dazu kommen noch viele einzelne Fälle, in denen Quiehl die Mitbindung empfiehlt oder gar fordert. Dem Genius der französischen Sprache entspricht die Bindung, sei es vokalische, sei es konsonantische, handle es sich um auch sonst gesprochene Konsonanten oder um solche, die erst in der Bindung laut werden. Nicht die Bindung an und für sich ist zu tadeln, sondern ihre an unseren Schulen oft unrichtige Ausführung. Dafür von vielen Hunderten nur ein Beispiel: In *vers elle* ist zu binden, aber *r*, nicht *s*. Die Bindung bildet die Regel, die Nichtbindung ist eine allerdings nicht ganz seltene Ausnahme. Unseren Schülern ist die Bindung wahrlich nichts Selbstverständliches, sondern etwas ganz Neues und Ungewohntes. Daraus folgt das für den Unterricht Nötige. Vielleicht veranlassen diese ganz kurzen Andeutungen den ausgezeichneten Kenner des Französischen und der Methodik des französischen Unterrichts seine Ansicht über die Bindung noch einmal einer Nachprüfung zu unterziehen.

Steglitz. Ernst Weber.†

Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen. Herausgeber: Fritz Friedrich und Paul Rühlmann. 1. Jahrgang. Leipzig - Berlin 1911. B. G. Teubner. 6 Hefte. 6 M.

Nach einer Zeitschrift maßvollen Umfangs, welche die Forderungen der gebietenden Gegenwart, die Lehren der Vergangenheit und die Ergebnisse der historischen Wissenschaft im Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht der Schule sich zur Aufgabe machen würde, hat schon seit langem mancher Geschichtslehrer sich im Drange seiner schwierigen Tätigkeit gesehnt. Wer mehrere Jahrzehnte und noch einiges darüber in diesem Unterricht in allen Klassen tätig gewesen ist, weiß das zu beurteilen. Er kennt nicht nur die vielen Nöte dieses Unterrichts; er weiß zu erzählen von den Fährnissen der Examina, welche den Unterricht nicht selten unbehaglich beeinflussen, wenn der Examinator oder gar der vorsitzende Prüfungskommissar seine eigene Weisheit vor den Leuten leuchten lassen möchte, nicht aber der bescheidenen Weisheit der armseligen Prüflinge gerecht zu werden in heißem pädagogischen Bemühen beflissen ist.

Der Geschichtslehrer weiß auch von anderen Schmerzen zu berichten. Die Kollegen im sprachlichen Unterricht, besonders im Unterricht klassischer Sprachen, sind besser dran als er. Ihnen ist eine stattliche Stundenzahl vom Schicksal zugebilligt, in welcher sie unter Umständen in klassischer Behaglichkeit zu plätschern in der Lage sind. Und mit den Herren des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts ist es je nach der Anstaltsart, an der sie wirken, nicht viel anders; auch sie haben so viel Zeit, daß sie nicht selten tafellange Rechnungen mit allen ihren Einzelheiten kalten Blutes vollziehen lassen, da sie ja keine Eile haben.

Der Geschichtslehrer hat es nicht so gut; ihm geht's ebenso erbärmlich wie dem Deutschlehrer; er kann nicht behaglich plätschern; er muß mit Anstrengung aller seiner Kräfte im Strome der Gegenwart und aller Zeiten schwimmen, unter Umständen auch mal gegen den Strom, um sein Ziel zu erreichen. Dabei erfordert wohl kein Unterricht bei der Vorbereitung so viel Zeit und Kraft, so viel Konzentration von Wissen und Methodik, so viel Ausblicke nach allen Seiten in die Vergangenheit und Gegenwart, um die Forderungen von heute in Einklang zu bringen mit den Lehren und dem Leben von gestern und ehedem. Und die Forderungen von heute sind doch so überaus ernster Natur, wenn wir sehen, wie an verantwortungsvollen Stellen Geschichtskenntnis, Geschichtserfahrung, geschichtlich begründetes Verantwortungsgefühl und staatsbürgerliche Erziehung — sagen wir einmal — nicht gerade tiefgründiger wird.

Diesen Pflichten gegenüber: wie steht der Geschichtslehrer, der sie ernst nimmt, oft so armselig da, wenn der schneidende Ton der Schulglocke dazwischen tönt, wo er doch ein so großes Pensum noch zu erledigen hoffte? Und heute klingt diese fatale Glocke ihm schon nach 45 Minuten den Ton, der ihm zuruft: Schone ja die Gesundheit deiner Schüler!

All diesen grausamen Notwendigkeiten gegenüber muß der Geschichtslehrer daheim alle Kraft zusammennehmen, um jede Minute der kommenden Kurzstunde zu nützen, muß er für sein Studium, das denn doch beständig seine eigentliche Unterrichtstätigkeit zu begleiten hat, alle Hülfsmittel ausnutzen, um auf dem Laufenden zu bleiben und sein Wissen lebendig zu halten für die lebendige Auffassung der Vergangenheit und ihre Ausnützung im Dienste der unsagbar hohe Anforderungen machenden Gegenwart.

Die Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart" kommt deshalb wie kaum eine andere den Bedürfnissen unserer Zeit entgegen. Wenn erst jetzt eine Besprechung an dieser Stelle erfolgt, so liegt der Grund darin, daß die Prüfung sich auf alles einzelne erstrecken mußte, um das Urteil zuverlässig zu machen. Ich darf nunmehr sagen, daß ein wertvolles Hilfsmittel dem Geschichtsunterricht geboten ist. Denn die Zeitschrift bringt kaum etwas Minderwertiges, viel Gutes, aber noch mehr des Besten. Man kann zum ersten Jahrgange den Herausgebern, deren Name einen guten Klang bei allen hat, die sich mit staatsbürgerlicher Erziehung und Geschichtsunterricht beschäftigen, nur Glück wünschen! Denn den Aufgaben der Gegenwart, der Erweckung historischen Sinnes, der Herbeiführung eines historisch begründeten Verständnisses unserer Zeit, der Erkenntnis, daß unser ganzes wirtschaftliches, politisches und geistiges Leben das Ergebnis einer langen Entwicklung ist, kommt die Zeitschrift in vielen Aufsätzen entgegen, von denen manche das geschichtliche Verantwortungsgefühl schärfen und damit zur staatsbürgerlichen Erziehung hinüberführen. Auch für geschickte Zuführung des historischen Wissenstoffes wird gesorgt; für sorgsame Auswahl und das „Wie" methodischer Behandlung, für Lehrvortrag, Lehrgespräch, Quellenverarbeitung, Schülervortrag, rechte Anschaulichkeit des Unterrichts werden viele kluge Winke gegeben, kurz, an alles wird gedacht, und auch die Kleinarbeit und die kleinen Sorgen des Tages werden nicht vergessen.

Daß diese Zeitschrift alle Schulen umfaßt, ist ungemein viel wert: auch

auf der obersten Stufe der höheren Schulen soll man die Einfachheit früherer Entwicklung sich bewahren.

Und daß auch vielfach die Brücke geschlagen wird zwischen Schule und Universität, zwischen Schule und Vorbildung ihrer Lehrer, soll nicht die letzte Anerkennung sein; sie dürfte ebenso gut an erster Stelle stehen. Leider verbietet der Raum, den Referent am allerwenigsten seinen Mitarbeitern verlegen darf, auf Einzelheiten einzugehen. Dafür bietet hoffentlich die Besprechung weiterer Jahrgänge Raum und Gelegenheit. Zunächst war es mir zu tun, die allgemeinen Gesichtspunkte zu würdigen, von denen die neue Zeitschrift geleitet wird.

Bothe, Friedrich, Aus Frankfurts Sage und Geschichte. Frankfurt a. M. 1911. Moritz Diesterweg. 1. Heft. XIX u. 47 S. 2. Heft. 48 u. XII S. geb. 2,40 M.

Derselbe, Aus Frankfurts Sage und Geschichte. II. Teil. Ebenda 1911. 1. Heft. 55 u. XXIII S. 2. Heft. 36 u. XVI S. 3. Heft. 87 u. XXXIV S. geb. 4,60 M.

Der Geschichtsunterricht ist in einer glücklichen Lage in Städten, die auf eine lange Vergangenheit zurückblicken und deren heutiges Weichbild noch Zeugen aus fernen Zeiten enthält, in einer noch glücklicheren Lage, wenn diese Vergangenheit reich an Ruhm war und in der Stadt wie in einem Mittelpunkte sich oftmals sammelte. In solcher Lage befindet sich der Frankfurter Geschichtsunterricht; ihm blickt nicht nur ein großes Stück deutscher, ihm schaut ein Stück Weltgeschichte ins Fenster hinein, und Frankfurter Heimatkunde ist zugleich ein Stück deutscher und sogar ein Stück Weltgeschichte.

Von diesem Gesichtspunkte aus hatte Friedrich Bothe seine beiden Bücher geschrieben, die hier vorliegen. Die beiden ersten Hefte in einem Bande sind für die kleineren Schüler, im Alter von acht bis zwölf Jahren, bestimmt, während die drei folgenden, wiederum in einem Bande, sich an die Schüler und die Schülerinnen der drei nächsten Lebensjahre wendeten.

Das erste Heft des ersten Bandes enthält Frankfurter Sagen von der Gründung Frankfurts an (etwa 790) bis zum Jahre 1635. Das zweite Heft geht von deältesten Zeiten bis ins 19. Jahrhundert.

Das erste Heft des zweiten Bandes behandelt die Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters, das zweite Heft von der Reformation bis zur Verfassungsreform (1732), das dritte Heft bis zur Gegenwart.

Die einzelnen Hefte sind in ihrer Darstellung dem jeweiligen Standpunkt der Schüler angemessen: überall ist der richtige Ton getroffen und anregender Inhalt geboten. Zahlreiche Bilder und Karten bieten der Anschauung geeignete Vorlagen; außerdem sind Beilagen (Urkunden und historische Quellen) beigefügt, um den Schülern die Zeugen aus alter Zeit in ihrem ursprünglichen Gewande vorzuführen.

Zu allen Heften geben sachkundige Erläuterungen noch reichen Wissensstoff und legen zugleich Zeugnis ab, wie gründlich der Verfasser überall gearbeitet hat und wie er sein Handwerk versteht.

Einer Empfehlung bedarf ein solches Buch kaum; es empfiehlt sich für Frankfurt selbst. Aber auch die nähere und fernere Umgebung Frankfurts, der ganze

Westen am Rhein und in seinen benachbarten Gauen werden sich das Buch nicht entgehen lassen, das der beste Führer ist für jeden, der einmal nach Frankfurt kommt. Für den Geschichtsunterricht in jeder Stadt kann aber das Buch ein Vorbild sein, wie man's machen muß, um Heimatkunde und Geschichtsunterricht zu verknüpfen.

Es ist zu hoffen, daß der Verfasser auch das sechste Heft bald erscheinen läßt mit einem Überblick über die Entwicklung der Verfassung, des Beamtenwesens, der Besteuerung, des Gesundheitswesens u. a. — Denn Beifall werden die ersten fünf Hefte doch zweifellos gefunden haben, und sie werden sicherlich in allen Frankfurter Schulen und darüber hinaus bereits heimisch sein.

Berlin. A. Matthias.

Schneider, G., Lehrbuch der Anthropologie. Nach vornehmlich physiologischen und hygienischen Gesichtspunkten bearbeitet und auf zahlreiche Aufgaben und Versuche, die sich zu Schülerübungen eignen, gegründet. VI u. 178 S. Leipzig 1911. Quelle & Meyer. geh. 2,80 M.

Da es sich bei der Beurteilung des Buches vielfach um Stellungnahme zu prinzipiell wichtigen pädagogischen Fragen der Gegenwart handelt, möge auf seinen Inhalt näher eingegangen werden als sonst nötig wäre.

Der Verfasser weicht von der meist üblichen Behandlung des anthropologischen Unterrichtsstoffes ab, indem er die Lebensäußerungen des menschlichen Körpers in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen stellt und die Abschnitte der beschreibenden Anatomie an den passenden Orten einfügt. Besondere Berücksichtigung findet auch die Körperpflege. „Die Stoffbewältigung soll wesentlich unterstützt werden durch die Selbsttätigkeit der Schüler, die nach Anleitung des Buches messen, wägen, berechnen, graphisch darstellen, modellieren, mikroskopieren, physikalisch veranschaulichen und chemisch analysieren sollen. Auf diese Weise ist dem Gedanken des Arbeitsunterrichts in weitgehendem Maß Rechnung getragen."

In erster Linie ist das Buch wohl für den Anthropologieunterricht an den höheren Schulen bestimmt und zwar für die Stufe, auf dem er Lehrplan gemäß erteilt wird, also Obertertia oder Untersekunda. Demgemäß betont der Verfasser, daß die anzustellenden physikalischen und chemischen Untersuchungen nur die allerelementarsten Kenntnisse voraussetzen, da nicht für alle Anstalten angenommen werden kann, daß der Anthropologie umfänglichere Unterweisungen in der Naturlehre vorangegangen sind.

Oberflächlich betrachtet ist sowohl die ganze Gruppierung des Stoffes wie auch die Art und Weise, wie der Schüler durch die Lösung der Aufgaben in das Gebiet hineingeführt wird, recht ansprechend. Bei genauerem Zusehen aber erweisen sich sowohl die Auswahl wie die Behandlung des Stoffes keineswegs so empfehlenswert, wenigstens nicht für die Mittelklassen. Mitunter hat man auch den Eindruck, daß der Verfasser bei den Aufgaben gar nicht an Obertertianer oder Untersekundaner gedacht hat, sondern an Lehrer oder künftige Lehrer. Da der Verfasser selbst an einem Lehrerinnenseminar wirkt, ist dies ja psychologisch leicht erklärlich.

Die Ansicht des Verfassers, durch seine elementare Behandlung die Schwie-

rigkeiten behoben zu haben, die darin liegen, daß der Unterricht in der Anthropologie stattfindet, ehe der Schüler die nötigen physikalischen und chemischen Kenntnisse besitzt, vermag ich nicht zu teilen. Wie schwierig es ist, die Schüler in die Chemie einzuführen, weiß jeder, der darin unterrichtet hat. Ebenso kosten manche Gebiete der Physik, die gerade für die Anthropologie in Frage kommen, im Physikunterricht der mittleren Klassen viel Zeit, um sie dem Verständnis der Schüler näher zu bringen. Es ist daher nicht einzusehen, weshalb der Schüler, der im Anthropologieunterricht nur so nebenher mit diesen Gebieten bekannt gemacht wird, ihnen so schnell ein Verständnis entgegenbringen soll.

Viele Ausdrücke werden in dem Buche einfach als bekannt vorausgesetzt, wozu man aber, namentlich bei einem Obertertianer, keineswegs berechtigt ist. So ist auf S. 2 die Rede von chemischen Verbindungen, von einer schwach basischen, alkalischen Lösung. Auf S. 5 wird vorausgesetzt, daß man aus dem Auftreten von Ammoniak auf die Anwesenheit von Stickstoff schließen kann. Auf S. 21 werden die Begriffe Meterkilogramm und Kalorie gebraucht. Es wird dabei auf die Physik verwiesen (mechanisches Wärmeäquivalent). Wenn aber die Behandlung dieses Gegenstandes im Physikunterricht noch nicht erfolgt ist, wieviel Zeit wird dann dem Anthropologieunterricht entzogen! Vertröstet man den Schüler aber auf den späteren Physikunterricht, so arbeitet er mit diesen Begriffen ohne Verständnis und belastet sein Gedächtnis, dem ohnehin durch die vielen neuartigen Ausdrücke mancherlei zugemutet wird (S. 2, Kaseïn, Albumin, Fibrin, Legumin, S. 28, Ptyalin, Maltase, Maltose, Pepsin, Trypsin, Steapsin usw.).

Reicht der gewissermaßen propädeutische Unterricht aber nicht aus, so werden zahlreiche der Versuche, selbst wenn sie der Schüler selbst ausführt, ziemlich wertlos sein, weil dem Schüler das Verständnis für den Verlauf des Versuchs fehlt. Auf S. 11 wird der Nachweis verlangt, daß sich in der Asche organischer Substanz verschiedene Elemente finden. Der Schüler gießt z. B. nach der Vorschrift des Buches zu einer Probe Pflanzenasche Schwefelsäure und Alkohol. Entsteht ein weißer Niederschlag, so findet sich nach dem Buche *Ca* in der Asche. Der Zweck des Versuches liegt anscheinend darin, das der Schüler selbsttätig das Vorhandensein von Calcium in der Pflanzenasche nachweisen soll. Wenn der Schüler mit dem Worte Calcium eine Vorstellung verbindet und den Vorgang der Reaktion versteht, ist gegen diesen Versuch natürlich nichts einzuwenden. Fehlen aber diese chemischen Kenntnisse, so ist der Erfolg des Versuchs gerade so hoch einzuschätzen, als wenn man einem Kinde die Hand führt, das Wort Calcium schreiben läßt, und dann sagt, das Kind habe Calcium geschrieben.

Was den Umfang des Stoffes betrifft, so bemerkt der Verfasser, daß nicht alle Aufgaben im Anthropologieunterricht erledigt werden müßten, sondern er ist derAnsicht, daß auch die biologischen und gelegentlich die physikalisch-chemischen Übungen sich mit anthropologischen Problemen befassen könnten. Ich bin der Meinung, daß ein sehr großer Teil der Aufgaben sich erst im biologischen Praktikum ordnungsgemaß erledigen läßt. Was die Zeit zur Lösung aller Aufgaben betrifft, so wird außerdem noch in sehr starkem Maße die häusliche Tätigkeit in Anspruch genommen werden müssen. Nach meiner Schätzung würde mindestens die ganze freie Zeit eines Jahres für die Unterstützung des anthropologischen Praktikums erforderlich sein. Die Herstellung selbst anscheinend recht einfacher Ap-

parate kostet viel mehr Zeit als man nach den kurzen Angaben des Buches vermuten sollte. Ebenso macht eine Aufgabe wie folgende: Ermittle das Durchschnittsgewicht deiner gesamten täglichen Nahrung mit Einschluß der Getränke, bei ihrer praktischen Durchführung viel mehr Schwierigkeiten als man annehmen sollte. Wenn aber der Verfasser von seinen Schülern gar verlangt, daß sie eine Amöbe mit einem Rasiermesser in zwei Teile schneiden und beobachten sollen, wie das mit dem Kern versehene Stück weiterlebt und das andere zugrunde geht oder daß sie die Amöbe so teilen sollen, daß jeder Teil ein Stück des Kerns erhält, dann kann man nicht verstehen, daß er es für nötig hält, abzubilden, wie man eine Kartoffel auf einem Reibeisen zerreibt.

Was die Vorschriften für die Gesundheitspflege betrifft, so kann nach meinen Erfahrungen nur die stetige Ermahnung bei gegebener Gelegenheit Erfolge erzielen.

Die Abbildungen wie die ganze Ausstattung des Buches sind gut. Vom Standpunkte des Verfassers aus ist gegen das Buch im einzelnen nicht viel zu sagen. Zweifellos wird es auch besonders unter den Anhängern des sogenannten Arbeitsunterrichts viele Freunde finden. Aus diesem Grunde mußte ich es einer etwas genaueren Betrachtung unterziehen, denn gerade die Richtung, für welche dies Buch typisch ist, bildet sich ein, wirklich gründliche Naturerkenntnis bei den Schülern zu fördern, weil der Schüler selbst arbeitet. Soll aber die Arbeit wirklich von Wert sein, so muß der Weg und das Ziel durchaus in dem Gesichtskreise des Schülers liegen, sonst wird die Arbeit zur Spielerei und der durch geschickte Versuchsordnung erzielte Erfolg ist nur ein Scheinerfolg ohne irgend welchen Wert.

Janson, O., Skizzen und Schemata für den zoologisch-biologischen Unterricht zugleich zum Gebrauch für Studierende der Naturwissenschaften. 46 Seiten Text, 75 mehrfarbige Tafeln. Leipzig und Berlin 1912. B. G. Teubner. Preis in Mappe 10 M.

Wenn der Verfasser im Vorwort sagt, daß die Schüler nur zu leicht geneigt sind, im Schema ein Bild der Wirklichkeit zu sehen, muß man ihm völlig beipflichten. Daß es deshalb notwendig ist, bei der Schematisierung vorsichtig zu verfahren, um keine Zerrbilder entstehen zu lassen, ist ebenfalls richtig. Der Verfasser will nun auf diesen Tafeln, ohne in den genannten Fehler zu verfallen, das in den für das zoologische Studium bestimmten Lehrbüchern und in Specialwerken gegebene reiche Abbildungsmaterial, welches für die Schule zu viel Nebensächliches aufweist, vereinfachen unter Hervorhebung des für die Schule Wichtigen. Das ist ihm im großen ganzen wohl gelungen. Ob es allerdings wünschenswert war, wie der Verfasser meint, die Sammlung der Schemata so vollständig zu machen, wie sie hier vorliegt, scheint mir schon mit Rücksicht auf die Herstellungskosten und die dadurch bedingte Preiserhöhung sehr zweifelhaft. Es finden sich manche Objekte abgebildet, deren schematische Darstellung auch dem wenig geübten Lehrer oder Studenten keine Schwierigkeit gemacht hätte.

Ob die Verwendung mehrerer Farben zweckmäßig ist, scheint mir sehr fraglich. Ich persönlich ziehe die Verwendung der weißen Kreide allein vor. Ich sehe in der Verwendung der Farbstifte ein Mittel, das Bild der Wirklichkeit noch mehr zu entfremden als es schon durch die schematische Darstellung geschieht. Es werden Farbenkontraste geschaffen, wo in Wirklichkeit nur schwache Unterschiede

bestehen, sodaß der Schüler sich an den Naturobjekten noch schwerer zurechtfindet, wenn er gewöhnt ist, sich die Lage der verschiedenen Gewebearten an farbigen Schemabildern einzuprägen.

Nordhausen, M., Morphologie und Organographie der Pflanzen. 126 S. 123 Textabbildungen. 1911.

Miehe, H., Zellenlehre und Anatomie der Pflanzen. 142 S. 79 Textabbildungen. 1911.

Migula, W., Pflanzenbiologie. 3. verbesserte und vermehrte Auflage. I. Allgemeine Biologie. 127 S. 45 Abbildungen. Sammlung Göschen. Leipzig. 1912. Göschensche Verlagshandlung. Preis jedes Bandes 0,80 M.

Das Bändchen, das Nordhausen zum Verfasser hat, beschäftigt sich mit der äußeren Form der Pflanze. Es wurden dabei die beiden Forschungsrichtungen, die mit dem Namen Morphologie und Organographie bezeichnet werden, berücksichtigt. Während die Morphologie sich auf die Vergleichung der Pflanzenformen beschränkt, zieht die Organographie die Funktion der Organe und ihre Anpassung an die Umgebung mit in den Kreis ihrer Betrachtungen, um die Frage nach den Ursachen der Pflanzengestalt beantworten zu können. Außer der Vergleichung der Pflanzenorgane selbst tritt auch das Experiment in den Dienst der Organographie, um eindeutige Beziehungen zwischen der Pflanzengestalt und den sie bedingenden Faktoren zu finden.

Gerade durch die Aufnahme und Verarbeitung dieser modernen Forschungsergebnisse gewinnt das Büchlein ein besonderes Interesse. Die knappe, klare Darstellung wird durch zahlreiche kleine aber völlig ausreichende Zeichnungen erläutert. Die große Mehrzahl ist von dem Verfasser nach der Natur neu gezeichnet worden. Man hat bei dem Büchlein den Eindruck, daß es dem Verfasser Freude gemacht hat, es zu schreiben. Möge es sich viele Freunde gewinnen.

Das Buch von Miehe gibt eine sehr eingehende Darstellung der Anatomie der Pflanzen (Zellen- und Gewebelehre). Es ist ebenfalls empfehlenswert.

Das dritte Bändchen, von Migula, enthält den allgemeinen Teil der Pflanzenbiologie und ist in folgende Abschnitte gegliedert: Verbreitungsmittel der Pflanzen. Schutzeinrichtungen und Anpassungserscheinungen. Das Pflanzenleben an den verschiedenen Standorten. Saprophyten und Parasiten. Symbiose. Insektenfressende Pflanzen. Pflanzen und Ameisen.

Der Stoff ist im wesentlichen derselbe, den Verfasser in ausführlicherer Weise in seiner Biologie der Pflanzen verarbeitet hat.

Von den Bildern sind leider einige Habitusbilder so schlecht, daß sie gern fehlen können. Es ist absolut unmöglich, ohne Kenntnis der Unterschrift zu sagen, welche Pflanze sie vorstellen sollen. (Fig. 19 Waldrebe, Fig. 22 Klebkraut, Fig. 24 Krummholzkiefer, Fig. 29 Teufelszwirn.) Hier und da finden sich auch Ungenauigkeiten, die störend wirken. Fig. 7 auf S. 18 soll die Frucht der Flatterrüster (*Ulmus effusa*) darstellen. Die Zeichnung ist nicht korrekt und als Unterschrift steht: Samen von *Ulmus evusa.*

Das Buch ist flott und anregend geschrieben, und die genannten Übelstände lassen sich bei einer Neuauflage leicht beseitigen.

Hamburg. W. Heering.

III. Kurze Anzeigen.

1. **Die Geisteswissenschaften.** Wochenschrift für das gesamte Gebiet der Philosophie, Psychologie, Mathematik, Religionswissenschaft, Geschichtswissenschaft, Sprach- und Literaturwissenschaft, Kunstwissenschaft, Rechts- und Staatswissenschaft, Gesellschaftswissenschaft, Volkswirtschaftslehre und Statistik, Militärwissenschaft, Länder- und Völkerkunde, Pädagogik. Herausgegeben von Dr. Otto Bueck und Prof. Dr. Paul Herre. Vierteljährlich 7 M. Leipzig. Veit & Co.

Aus den ersten fünf Heften weise ich hin auf die Aufsätze: Gerhard Seeliger: Geisteswissenschaftliche Forschungsinstitute. — Rudolf Lehmann: Die Prinzipien der Erziehungsgeschichte. — Georg Simmel: Das Problem des Schicksals. — Heinrich Weinel: Paulus und die Paulusliteratur. — G. Neckel: Neuere germanistische Altertumskunde. — Karl Brandi: Persönliche Äußerungen Papst Gregors VII. — Adolf Günther: Die Statistik im System der Geisteswissenschaften. — Paul Stäckel: Die Internationale Mathematische Unterrichtskommission. — Walther Lietzmann: Der deutsche Ausschuß für den mathematischen u. naturwissenschaftlichen Unterricht.

Außerdem bietet die Wochenschrift Besprechungen, Nachrichten u. Mitteilungen über Kongresse, Akademien, wissenschaftl. Vereine, Archive, Bibliotheken u. Museen, Ausgrabungen u. Funde, Personalien; eine Diskussions- u. Fragestelle u. bibliographische Umschau.

2. **Der Türmer.** Monatschrift für Gemüt. und Geist. Herausgeber Jeannot Emil Freiherr von Grotthuß. Vierteljährlich 4,50 M. Einzelheft 1,75 M. Stuttgart 1913. Greiner & Pfeiffer. XVI. Jahrg. Heft 2.

Aus dem Novemberheft mache ich besonders aufmerksam auf die für unseren Leserkreis in erster Linie in Frage kommenden Aufsätze: Erich Schlaikjer: Die Wiedergeburt des religiösen Bewußtseins in der modernen Welt. — T. Kröger: Dem unbekannten Gott! — Die Flucht des Prinzen von Preußen. — Karl Storck: Der Freideutsche Jugendtag. — Griechen oder Römer? — Prof Dr. Dennert: Die Kunst der Urmenschen u. die Allermodernsten.

3. **Das Alumnat,** eine pädagogische Zeitschrift. Herausgeber Dr. Ewald Horn. Verlag von R. Oldenbourg. Berlin-München. Preis 12 M. pro Jahr.

Unter Bezugnahme auf diesen Jahrgang S. 605 weise ich auf Heft 5 und 6 und folgende bemerkenswerte Abhandlungen hin: Horn: „Oberlehrerprüfung und Pädagogik"; die Prüfungsordnungen nehmen auf den späteren Beruf der Kandidaten sehr wenig Rücksicht und bedürfen einer Ergänzung nach der pädagogischen Seite hin. „Wir werden gut tun, wenn wir in der Oberlehrerprüfung nicht mehr bloß das Pferd Wissenschaft reiten, sondern zweispännig fahren und die Pädagogik zum Handpferd machen." — Dr. Graf von Pestalozza: „Moralpädagogische Probleme" eine Einführung in das Werk von F. W. Förster, „Schule und Charakter". — Oberlehrer Dr. Preibisch über Ausstattung unserer Lehranstalten mit weiteren Geldmitteln für besondere Erziehungszwecke und die Gründung guter und billiger Alumnatsanstalten durch den Staat und die Gemeinden. — Konviktspräzeptor Kirchner: Disziplin und Disziplinarstrafen in den Internatsanstalten. — Fr. Herrigel-Stuttgart: Schulgemeinde in der Volksschule. — Oberlehrer Junge: Die Anstellung von Mittelschullehrern an den höheren Schulen. — Oberrealschullehrer Bermack: Das Erziehliche im modernen Zeichenunterricht.

4. **Strecker, R.** Das Deutschtum im Auslande und die Schule. Gießen 1913. Emil Roth, 29 S. 1 M.

Die Abhandlung handelt von den Interessen, die uns mit unseren Volksgenossen in der Fremde verbinden. Sie zeigt, welche wichtigen Probleme es da zu lösen gibt und welche großen und ethischen Gesichtspunkte ein rechter Unterricht für deren Auffassung aufstellen müßte. Der Anhang enthält gute Jugendbücher belehrender wie unterhaltender Art, sowie die wichtigsten geographischen und geschichtlichen Daten des Auslandsdeutschtums.

5. **6500 Abhandlungen, Vorträge und Zeitungsartikel pädagogischen Inhalts.** Aus ihren eigenen Beständen nachgewiesen und geordnet von der Pädagogischen Zentralbibliothek (Comenius-Stiftung). 1913. 120 S. Zu beziehen

durch die Bibliothek, Leipzig, Schenkendorfstr. 34 u. durch die Dürrsche Buchhandlung. 1,50 M.

Ein Versuch, eine große Anzahl von pädagogischen Einzelarbeiten aus Zeitschriften und Zeitungen in der denkbar knappsten und billigsten Form und in der klarsten Anordnung zu katalogisieren. Für Bibliotheken und für fachwissenschaftliche Forscher ein geradezu unentbehrliches Nachschlagebuch, das den Bibliothekaren der Comenius-Bibliothek alle Ehre macht.

6. **Meißen und seine Fürstenschule, Afranisches Merkbuch.** Herausgegeben von Mitgliedern des afranischen Kollegiums. Dresden 1913. Verlag des Vereins ehemaliger Fürstenschüler. 171 S. 1,50 M.

Das Afranische Merkbuch will vor allem die Heimatliebe fördern. Es wendet sich zunächst an die Schüler der Fürstenschule St. Afra zu Meißen, die im Genusse dieser Stiftung erzogen sind, aber auch an jeden anderen, der sich über die in ihm behandelten Gegenstände unterrichten will.

Das Merkbuch bietet in knappster Form die Geschichte Meißens, der ältesten Hauptstadt des heutigen Sachsenlandes. Dann eine gedrängte Geschichte der Fürstenschule St. Afra und der mit ihr eng verbundenen afranischen Pfarrei, die bekanntlich eine Sonderstellung unter den Pfarreien Sachsens einnimmt. Von der heiligen Afra, der Gründung der nach ihr benannten Kirche und des afranischen Stiftsklosters, über die Reformation und die Zeit des Humanismus hinweg bis zur Gegenwart wird die Vorgeschichte und das Werden der berühmten alten Schule dargestellt.

Auf das Geschichtliche folgt der örtliche Teil des Buches, der den in Meißen noch Unbekannten, vor allem also den afranischen Neuling in die ausgedehnte Anlage der heutigen Schule, in die Stadt Meißen und ihre schöne Umgebung einführen will.

Der dritte Teil des Buches gibt zuverlässige Aufklärung über das Wesen der Fürstenschulerziehung.

Der vierte Teil behandelt die besonderen afranischen Einrichtungen, die verschiedenen Alumnatstellen, die reichen Stiftungen, das enge und treue Zusammenhalten ihrer ehemaligen Schüler untereinander und deren Anhänglichkeit an die ehemalige Bildungsstätte.

Ein kurzer Überblick über die wichtigste Literatur zur Geschichte Meißens und seiner Fürstenschule schließt das Werkchen.

Mtth.

7. **Franke, Georg Hermann,** Vom Wesen der Erziehung. Eine Philosophie der Werte. Berlin 1912. Ernst Hofmann & Co. 96 S. 2 M.

Ein tief angelegtes Buch, das sich zunächst über das Grundziel der Erziehung, dann in eine mHauptteilü ber freie Erziehung (niedere Erziehung: Allgemeinerziehung und völkische Erziehung); höhere Erziehung: Persönliche Erziehung und Gemeinschaftserziehung; in einem ergänzenden Teile über einengende Erziehung (Schülererziehung und Rechtserziehung), und in einem bestätigenden Teil über den Wertgehalt der Erziehung ausspricht.

8. **Stekel, Wilh.,** Das liebe Ich. Grundriß einer neuen Diätetik der Seele. Berlin 1913. Otto Salle. 227 S. geh. 3 M.

Mit den interessanten Problemen, daß Nervenkrankheiten Seelenkrankheiten sind, beschäftigt sich das vorliegende Buch eines Wiener Nervenarztes. Stekel hat sich zur Aufgabe gestellt, die Erlebnisse und das Milieu des Neurotikers zu erforschen, ihm seine krankhafte Einstellung zur engeren Umgebung und zur ganzen Welt zu korrigieren, ihm seine unerfüllbaren Phantasien bewußt zu machen, ihn mit der Wirklichkeit auszusöhnen und nach dem Erkennen zu belehren, zu führen und zu weisen.

9. **Bartels Rheydt, Gerhardt,** Freie Menschen. Briefe an einen Primaner. München 1910 u. 1911. C. N. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). VII und 105 S. geb. 1,40 M.

Ein freundliches Buch, das Gesprächen mit Schülern, der eigenen Praxis und den Erinnerungen an eigene Schulzeit seine Entstehung verdankt. Es handelt über Fragen, die man als Gegenwartsfragen bezeichnen darf, z. B. über die sexuelle Frage, über Schulzwang und Arbeit, über Pflicht, Freiheit (Sport), über Ehre und Berufswahl und über Welt und Gottesanschauung. Als Weihnachtsgabe für Schüler warm zu empfehlen.

α.

10. **Kerrl, Th.,** Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Eine psychologisch - pädagogische Monographie. 3. Auflage. Gütersloh 1913. C. Bertelsmann. XIV und 278 S. geh. 3,60 M., geb. 4,20 M.

Die klare Darstellung, die vielseitige Erörterung der in Betracht kommenden psychologischen Fragen und die eingehende Anwendung der gewonnenen psychologischen Erkenntnisse auf die Unterrichts- und Erziehungsarbeit haben dem Buch einen bereits weiten Leserkreis gewonnen. Es wurde geschrieben, der wissenschaftlichen Weiterbildung der Lehrer zu dienen; der äußere Erfolg (3. Auflage!) zeigt, wie gern man sich mit dem behandelten Thema beschäftigt.

11. **Heß, Wilhelm,** Die Bibel. Praktische Einführung in Inhalt u. Verständnis der Heiligen Schrift für höhere Lehranstalten. 4. Aufl. Tübingen 1913. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). VII u. 94 S. 9, 40 S.

Das bekannte Buch will nach seinem praktischen Werte beurteilt sein. Es setzt

die Absolvierung der biblischen Geschichte und den Gebrauch eines biblischen Lesebuchs voraus u. ist dazu bestimmt, den religiösen u. geschichtlichen Inhalt der Lektüre festzuhalten. Die Stoffanordnung, die sich aus der Sache ergibt, ist klar, der Ton religiöser Würdigung von entsprechender Frische. ç.

12. **Rauh, Sigismund,** Deutsche Dichtung. Ein Weg, sie unsern Kindern lieb zu machen. Göttingen 1913. Vandenhoeck & Ruprecht. II. u. 190 S. 2,80 M.

Der Weg, auf dem Verf. unseren Kindern die deutsche Dichtung lieb machen will, ist der Weg der dichterischen Kunsterziehung, die das Allgemeine aus dem Einzelnen finden lehrt, also der Weg des Suchenden. Deshalb will der Verf. mehr anleiten, als angeben, noch mehr anregen als anleiten. Das ist ihm im wesentlichen gelungen. Unsere Deutschlehrer können recht viel von ihm lernen. α.

13. **Aus der Jugendzeit** (der „Lebensfreude", VII. Band). Sprüche u. Gedichte ges. von P. J. Tonger. Köln o. J. P. J. Tonger. 159S., geb. 1 M.

Die Tongersche Spruch- und Gedichtsammlung „Lebensfreude" hat mit Recht freundliche Aufnahme gefunden. Auch das neue Bändchen wird viele Freunde finden, weil es Klänge aus der Jugendzeit bringt von der frühesten Kinderzeit und aus den Lern- und Lehrjahren bis in die Zeit des Schwärmens für hohe Ideale u. für alles Schöne, Gute und Wahre. τ.

14. **Futterknecht, Hans,** Methodische Sprechübungen für Berufsredner. Mit vielen Illustrationen. Diessen vor München 1913. Verlag Jos. C. Huber. 79 S. 1,80 M.

Während die bisher erschienenen Werke, die sich mit Stimmbildung befassen, fast ausschließlich für Sänger und Schauspieler bestimmt sind, ist das hier angezeigte Büchlein für eine breite Öffentlichkeit berechnet. Der Verfasser ist ein praktischer Schulmann und beschäftigt sich schon seit 14 Jahren mit Stimmbildung. Die Frucht seiner reichen Erfahrungen sind die Übungen, welche methodisch aufgebaut sind und bei richtiger Durchführung einen sicheren Erfolg versprechen. Die Vorbemerkungen sind von einem Spezialarzt für Ohren-, Nasen- und Halskrankheiten, Dr. Bachauer, Augsburg. α.

15. **Schmeitzner, Werner,** Die deutsche Sprache und ihre Verbesserer Harden und Wustmann. Leipzig o. J. Herm. Beyer. 0,50 M.

Der Verfasser tritt mit mutvoller Frische für seine schöne Muttersprache ein gegen den „Reinemacher" Wustmann und den „Effekthascher" Harden. τ.

16. **Bonhöffer, E.,** Fremdwörterschlüssel, Ableitung der deutschen Fremdwörter aus dem Lateinischen und Griechischen. Ein Hilfsmittel für den deutschen Unterricht an lateinlosen Schulen. Berlin, Stuttgart, Leipzig 1913. W. Kohlhammer. 24 S. 0,30 M.

Der „Fremdwörterschlüssel" ist aus dem Bedürfnis des deutschen Unterrichts hervorgegangen, den der Verfasser über 30 Jahre lang an lateinlosen höheren Schulen erteilt hat. Das Büchlein soll nicht das Fremdwörterbuch ersetzen, sondern solche Schüler, die der alten Sprachen nicht mächtig sind, befähigen, die ihnen begegnenden Fremdwörter aus der Grundbedeutung ihrer griechischen und lateinischen Bestandteile heraus selbständig zu verdeutschen. «.

17. **Violets** Sammlung von Sprachplatten-Texten zum Unterricht mit Hilfe der Sprechmaschine. Französisch. Stuttgart. Wilhelm Violet. Erstes Heft 112 S. 0,75 M. Zweites Heft 144 S. 1 M.

Für die Herausgabe dieser sehr preiswürdigen, durch guten und großen Druck ausgezeichneten Sammlung in sich abgeschlossener Musterstücke der französischen Literatur, die durch die Sprechmaschine in vollkommener, echt nationaler Weise zum Vortrag gebracht werden können, muß man dem Violetschen Verlag recht dankbar sein. Die Vervollständigung der auf 5 Bände angewachsenen Sammlung (es liegen auch Texte deutscher, englischer und italienischer Unterrichtsplatten vor) ist wünschenswert. Heft 1 brachte die Texte von 48 in Violets Plattenverzeichnis aufgenommenen Sprach- und Liederplatten, das zweite empfiehlt sich besonders durch eine Reihe prächtiger Kinderlieder von echt französischer Beweglichkeit und Grazie. Das vollständige Inhalts- und Plattenverzeichnis umfaßt auch sämtliche Texte von Band 1, wodurch die Brauchbarkeit dieser jetzt zwei Bändchen umfassenden Textsammlung für den Zweck des Unterrichts erhöht wird. Wer sich für die Literatur über die Sprechmaschine als Hilfmittel im neusprachlichen Unterricht interessiert, sei auf den genannten Verlag verwiesen. Bdt.

18. **Banderet, Paul,** Histoire résumée de la littérature française depuis ses origines jusqu'à nos jours. 4e édition. Bern 1909. A. Francke. 347 S. In Leinw. geb. 3 Fr. = 2,50 M.

Das in einfachem, aber gefälligem Stil verfaßte Buch hat überall eine freundliche Aufnahme gefunden und sei auch hier bestens empfohlen. Banderet, Professor in Stuttgart, berücksichtigt bis auf die allerneueste Zeit nur das wirklich Bedeutsame, beschränkt möglichst den biographischen und anekdotischen Stoff und fügt besonders charakteristischen Werken Analysen bei, auch ab und zu Proben von Dichtungen.

Das Studium des Ganzen und die Übersichtlichkeit der einzelnen Abschnitte erleichtern die ungemein praktischen Angaben (Titel, Stichworte u. ähnl.) am Rande. Der Preis ist spottbillig. Bdt.

19. **Banderet, Paul,** Recueil de Thèmes II. Parties du Maitre. Berne 1912. A. Francke. 122 S. kart. 3,50 Fr. = 2,80 M. — Dasselbe III. 88 S. kart. 2,50 Fr. = 2 M.

Beide Hefte, von denen der I. Teil nicht vorgelegen hat, bringen nur zum großen Teil neue, meistens recht anprechende französische Anekdoten zur Einleitung einer von Banderet in demselben Verlage herausgegebenen franz. Grammatik. Ein Fortschritt zum Schwereren ist erkennbar. Besonders im Teil III fesseln auch allgemeinere Stoffe, Sprichwörter, Vergleiche, Briefe, Abschnitte aus der Geographie das Interesse der Schüler noch auf der Oberstufe. Vorwort, Wörterbuch und Anmerkungen fehlen. Die Hefte laden zur praktischen Erprobung ein. Bdt.

20. **Gröhler, Hermann,** Über Ursprung und Bedeutung der französischen Ortsnamen. Teil I. Heidelberg 1913. Carl Winters Universitätsbuchhandlung (aus der Sammlung Romanischer Elementar- und Handbücher, V. Reihe, Band 2). XXIII und 377 S. 8°. geh. 10 M., in Leinwandband 11 M.

Von etymologischen Werken, die das Gesamtgebiet der französischen Ortsnamen berücksichtigen, sind bislang nicht viel mehr als bescheidene Anfänge vorhanden. Gröhler, der die wichtigsten Orts- und Landschaftsnamen, im allgemeinen jedoch nicht Fluß- und Gebirgsnamen behandelt, will einerseits die Ergebnisse des bisher Geleisteten zusammenfassen, andrerseits von ihm entdeckte Lücken ausfüllen und Irrtümer richtigstellen. Im Gegensatz zu den meisten früheren Arbeiten berücksichtigt er die rein lautliche Seite hauptsächlich nur insofern, als er von einer überlieferten, gelegentlich wohl auch erschlossenen Grundform ausgehend, soweit als möglich die wichtigsten Zwischenglieder bis zur heutigen Gestaltung des Namens aufzählt. Der vorliegende Bd. I umfaßt die ihrem Ursprunge nach ältesten franz. Ortsnamen: ligurische, iberische, phönizische, griechische, gallische und lateinische. Wertvoll sind die alphabetischen Verzeichnisse am Schluß (S. 355 bis 377). Der Verf. erweist sich, gestützt auf ein ungeheures Material und auf die einschlägige Literatur aus allen Zeiten, als gründlicher Kenner der Sprachgeschichte. Die beste Empfehlung für das Werk ist das Interesse, das ihm während der Entstehung Prof. W. Meyer-Lübke entgegengebracht hat. Bdt.

21. **Wingerath, Hubert, H.,** 1. Choix de lectures françaises à l'usage des écoles secondaires. Première partie. Classes inférieures; précédée d'exercices de lectures et accompagnée d'un vocabulaire. Treizième édition. Cologne 1913. M. Dumont-Schauberg. XXIV u. 255 S. ungeb. 2 M. und 2. Deuxième partie: Classes moyennes. Neuvième édition; ebenda 1913. XV u. 440 S. ungeb. 3 M.

Die Sammlung ist in dieser Monatschrift, VII. Jahrg., S. 382 besprochen worden. Die 13. Auflage des I. Teils ist ein fast unveränderter Abdruck der achten; im II. Teil sind einige ältere Gedichte durch jüngere ersetzt worden; er ist außerdem um 40 Seiten vermehrt, indem eine Auswahl nationalökonomischer Stücke zum Gebrauch in den Oberklassen angehängt worden ist. Diese Texte waren vorher in einem Sonderheft erschienen, das gleichfalls in der Monatschrift angezeigt wurde. Bdt.

22. **Jäger, Oskar,** Geschichte der Römer. Mit 183 Abb., 2 Chromolithographien und 2 Karten. 10. Aufl. Gütersloh 1913. C. Bertelsmann. XIV u. 694 S. 6 M., geb. 7 M.

Dieses Meisterwerk populärer Geschichtsschreibung bedarf kaum noch der Empfehlung. Durchweg auf den besten Quellen fußend, ist es in seiner gedrungenen Darstellung so recht ein Buch für die heranwachsende Jugend, wie die für die Freunde historischer Lektüre unter den Nichtgelehrten. Der unvergeßliche Verfasser mit seiner Lebhaftigkeit und anschaulichen Ursprünglichkeit seines Wesens tritt uns auf jeder Seite des Buches entgegen. Gut ausgestattet und reich illustriert, verdient Jägers Buch auch als vorzügliches Geschenkwerk Beachtung.

23. **Heidemarck, Georg,** „Männer", Skizzen aus dem Kriege von morgen und dem Frieden von heute. Leipzig 1913. C. F. Amelangs Verlag. 156 S., kart. 2 M.

Der Verfasser, mit Leib und Seele Soldat, hat in diesem Buche sieben flott und spannend geschriebene Skizzen vereinigt. Sie schildern die hohen Aufgaben des Soldatenberufes in einer von männlichem Ernst getragenen Auffassung. Als gemeinsamer Zug geht durch alle Skizzen die Verherrlichung der über alles stehenden Pflicht. „Männer" ist das Buch betitelt, weil eine ganze Anzahl durch treue, selbstlose Pflichterfüllung und aufopfernde Hingabe an das allgemeine Wohl hervorragende, heldenhafte und dabei schlichte Naturen geschildert werden.

24. **v. Scharfenort,** Kulturbilder aus der Vergangenheit des preußischen Heeres. Berlin 1914. E. S. Mittler & Sohn. 172 S. 3 M. geb. 4 M.

Der bekannte Vorstand der Bibliothek der Kriegsakademie, Prof. v. Scharfenort, gibt in seinem Buche „Kulturbilder aus

der Vergangenheit des preußischen Heeres" eine fesselnde Darstellung von der preußischen Heeresgeschichte. Wir begleiten ihn in ein Werbelokal des Soldatenkönigs, in die Garnison, in die Quartiere, wo wir Soldaten am Spinnrocken antreffen und Soldatenweiber, die in der „Fiddel" sitzen und bei schwereren Vergehen vor der Kompagnie durchgeprügelt wurden. In Potsdam lernen wir die langen Kerls und das erste Bataillon Leibgarde kennen, das der junge König am Gedenktag von Mollwitz selbst exerziert. Besonders zahlreich sind die Bilder aus dem Leben des Offiziers. Wir sehen den Jungen aus armem adeligen Hause, der barfuß die Gänse hüten muß, und die Leiden und Freuden des dreizehnjährigen Junkers. Wir folgen dem jungen Offizier ins Feld, lernen das Marsch- und Lagerleben kennen, wohnen einer Schlacht bei und nach dem Friedensschluß einer Revue unter Friedrich dem Großen.

25. **Kühn, H.,** Das Wartburgfest am 18. Oktober 1817. Zeitgenössische Darstellungen und Urkunden. Mit 12 Abb. auf Tafeln und drei im Texte. Weimar 1913. Alexander Duncker. VI u. 191 S., kart. 3 M., numerierte Luxusausgabe auf Bütten 20 M.

Das Buch will den Leser die erhebenden Momente durchleben lassen, da auf der Wartburg deutsche Jünglinge und wackere Männer in glühender Begeisterung ihr einmütiges Gelübde für ein großes, freies, deutsches Vaterland darbrachten. Prophetischen Blickes sprach damals der Student Rödiger am Wartburgfeuer aus: „Wenn nach hundert Jahren abermals die Flammen lohen von den Bergen und frohe Lieder aufwärts dringen, dann mögen an dieser Stelle bessere und mehr erleuchtete stehen . . . Von uns wird dann wohl keiner mehr da sein, sondern wir alle werden in den Gräbern liegen, und auf ihnen wird ein freies, frohes und glückliches Volk leben und wirken unter der Sonne." Dieser Idealismus durchzieht das ganze Buch, das jeder Vaterlandsfreund mit herzlicher Freude lesen wird.

26. **Endres, Franz Carl,** Moltke. Mit einem Bildnis Moltkes. Leipzig u. Berlin 1913. B. G. Teubner. 96 S. geh. 1 M., geb. 1,25 M.

In knappster Form gibt in dieser kleinen Biographie der kaiserlich ottomanische Major im Generalstabe alles Wesentliche aus Moltkes Leben nnd seiner reichen Lebensarbeit. Sein Wirken als Heerführer, seine militärischen Ziele und Erfolge sind es nicht so als seine innere Wesensart, die uns klar entgegentreten. Der Mensch Moltke in seinem großen Gedanken und seinem Gemüt wird uns nahegeführt, wie er war: großzügig, voll lauterem Willen ohne Selbstsucht und bar jeglicher Streberei und falschen Ehrgeizes. Mtth.

27. **Haaris, Ernst,** Der Sedan-Feldzug. Ein Beitrag zur Kriegsgeschichte. 2. vermehrte Aufl. Halle a. d. S. 1913. Buchhandlung des Waisenhauses. V u. 62 S. 1,50 M.

Ursprünglich eine Festrede, die der Verfasser dann mit kriegsgeschichtlichen Nachweisen, Erläuterungen und Exkursen versehen in zweiter Auflage ganz wesentlich überarbeitete und vermehrte.

Diese Anmerkungen sind nun gewissermaßen zum Hauptteil geworden, die Festrede zur feierlichen Ouverture. Der Hauptteil ist aber so reich an geschichtlichen Angaben und Ausblicken aller Art, daß man den Verf. nur beglückwünschen kann für die schöne Gabe, die er uns bietet. a.

28. **Lübbert, Jürgen,** Die Verwertung der Heimat im Geschichtsunterricht, an dem Beispiele Halle a. d. S. u. Umgegend ausgeführt. 2. Aufl. Halle a. d. S. 1913. Buchhandlung des Waisenhauses. 50 S. 1 M.

Mit Recht wird immer mehr gefordert, daß der Geschichtsunterricht, wo es nur irgend angeht, an die Heimat und ihre Umgebung anknüpfen und hier die starken Wurzeln seiner anregenden Kraft suchen soll.

Lübbert tut das in geschickter Weise und gibt so ein treffliches Vorbild, nach welchem andere sich richten können. Mtth.

29. **Stutzer,** Lesebuch zur deutschen Staatskunde. 4. verbesserte und vermehrte Aufl. Leipzig, Dresden, Berlin 1913. L. Ehlermann. 170 S. geb. 1,20 M.

Die erste Auflage ist bereits in dieser Monatschrift VI. Jahrg. S. 624—625 besprochen und nachdrücklich empfohlen worden. Die neue Auflage ist durch zwei Abschnitte vermehrt und außerdem sind Anmerkungen und Einleitungen verbessert und 36 Anmerkungen neu hinzugekommen, so daß die Empfehlung von ehedem mit gutem Grunde wiederholt werden darf.

30. **Richter,** Lesebuch zur staatsbürgerlichen Erziehung. Ausgewählte Aufsätze von Bluntschli, Förster Francke, Harnack, Paulsen, Wundt. Bielefeld u. Leipzig 1914. Velhagen & Klasing. VI u. 125 S. geb. 0,90 M.

Das freundliche Buch enthält 12 Aufsätze von den auf dem Titel genannten Autoren, die mit Geschmack ausgesucht sind.

31. **Heimatbilder deutscher Kunst.** Franz Schneider. Berlin-Schöneberg. Jedes Blatt in einheitlicher Größe von 62×80 cm 1,80 M.

Seit Mitte August erscheinen in dem oben bezeichneten Verlage Heimatbilder in 9 Farben auf Stein gezeichnet. Zunächst liegen vor Karl Biese, Meeresbrandung an der Nordsee, und Winterstille im Schwarzwald; Friedrich Kallmorgen, Sommersonnenschein in der Mark; Hans Hartig,

Winteridyll in einem pommerschen Städtchen. Für den geradezu erstaunenswert billigen Preis wird hier Treffliches geboten. Sich selbst davon zu überzeugen liegt also in jedermanns Kraft. Wir können nur dringend dazu raten. α.

32. **Deutsche Volks-Turnbücher.** Herausgeber Dr. Rud. Gasch. Leipzig. Max Hesses Verlag.

Gasch, R., 32 Turntafeln für das Keulenschwingen. Mit 91 Bildern nach dem Leben gezeichnet von M. Burger. 2. Aufl. 1. u. 2. Heft. 80 S. 0,50 M.

Der Verfasser hat sämtliche Gruppen nach den Tafeln selbst wieder durchgeschwungen und eher noch ausführlicher dargestellt als früher. Die einfache und scheinbar umständliche Wiedergabe aller Einzelheiten und Kleinigkeiten macht das Büchlein nicht bloß für Anfänger geeignet, sondern auch für Turnwarte und Vorturner, die keine Zeit haben zur Vertiefung in Abkürzungen und Kunstausdrücken.

Auerbach, Wilhelm, 40 Gruppen von Eisenstabübungen. Mit 84 Bildern von M. Burger. 2. verbesserte Aufl. 15. u. 16. Heft. 96 S. 0,50 M.

Die 2. Auflage ist einer gründlichen Umänderung unterzogen worden; nur wenige Übungsgruppen der ersten Auflage wurden unverändert in die zweite hinübergenommen.

Die neuzeitlichen Anforderungen haben in der Neuauflage gebührende Rücksicht gefunden. Besonders gilt das für die wichtigen Haltungs- und Rumpfübungen.

Ludwig, Ernst, Bau und Leben des menschlichen Körpers. Mit 36 Bildern. 7. Bändchen. 124 S. Lnbd. 1,30 M.

Das Buch, von einem Arzte geschrieben, hat den Zweck, Aufklärung zu geben über ein Gebiet, über das bei vielen Unklarheit oder Unkenntnis herrscht, nämlich über den inneren Aufbau des Menschen und die Funktionen seiner Organe und dadurch den Körper bildenden Wert des Turnens zu schätzen. H.

IV. Vermischtes.

Ausbildung von Ruderlehrern.

Der
Minister der geistlichen
und Unterrichts-Angelegenheiten.

Berlin, den 26. September 1913.

Im Jahre 1914 wird in der Zeit vom 11. bis 29. Mai (Beginn am 11. Mai, vormittags 9 Uhr) in Wannsee bei Berlin ein Kursus für Oberlehrer der höheren Lehranstalten für die männliche Jugend zur Ausbildung als Ruderlehrer stattfinden.

Die Teilnehmer müssen Fertigkeit im Schwimmen besitzen und gesund sein. Zu dem Kursus können aus den Provinzen Brandenburg, Schlesien, Hannover und aus der Rheinprovinz je vier, aus den anderen Provinzen je drei Bewerber einberufen werden. Auch an nichtstaatlichen Anstalten angestellte Oberlehrer, deren Teilnahme an dem Kursus unter Gewährung einer Beihilfe beantragt wird, können berücksichtigt werden.

In der Zeit vom 8. bis 27. Juni 1914 (Beginn am 8. Juni, vormittags 9 Uhr) wird ferner ein Kursus für Kandidaten des höheren Lehramts von Großberlin abgehalten.

Im Auftrage
gez. Klotzsch.

Neue humanistische Vereinigungen.

Just in dem Augenblick, wo die Berliner Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums sich rüstet, die Feier ihres zehnjährigen Bestehens zu begehen, haben sich in zwei anderen großen deutschen Städten die Freunde der humanistischen Bildung zusammengeschlossen, um durch Wort und Schrift dafür einzutreten, daß dem altehrwürdigen humanistischen Gymnasium sein Recht gewahrt bleibe.

Am 5. November wurde in Duisburg eine Ortsgruppe des Gymnasialvereins gegründet mit einer stattlichen Anfangszahl von Mitgliedern aus allen Berufen. Vorsitzender ist Landgerichtspräsident Geh. Oberjustizrat Fritz Müller, zweiter Vorsitzender Kreisarzt Medizinalrat Dr. Lembke, Schriftführer Gymnasialdirektor Dr. Wiesenthal, Kassenführer Kaiserlicher Bankdirektor Rodewyk. Den ersten Vortrag hielt Geh. Reg.-Rat Dr. Paul Cauer über das Thema: „Das Griechentum als lebendige Kulturmacht".

Am 19. November wird in München die neugegründete Vereinigung der Freunde des humanistischen Gymnasiums (E. V.) feierlich eröffnet werden. In dieser ersten allgemeinen Sitzung wird Herr Univ.-Prof. Geh. Hofrat Dr. Pöhlmann sprechen über: „Die Bedeutung der Antike für staatsbürgerliche Belehrung und Erziehung". Erster Vorsitzender des neuen Vereins ist K. Oberregierungsrat Dr. J. Cassimir, zweiter Vorsitzender Univ.-Prof. Dr. A. Rehm, Kassenwart der Direktor der bayerischen Handelsbank Freiherr von Pechmann, Schriftführer Seminarassistent E. von Welz, Beisitzer die Herren Geh. Hofrat Dr. R. von Pöhlmann und K. Wirkl. Geh. Kriegsrat K. Strauß. Den Aufruf haben Angehörige der verschiedensten Berufe unterzeichnet und Vertreter der Wissenschaft und Praxis, des Handels und der Industrie, Ärzte, Juristen, Verwaltungsbeamte, Ingenieure, Schriftsteller, Künstler, Theologen und Philologen, letztere nur mit wenig Namen vertreten, reichen sich brüderlich die Hand, um für die berechtigten Interessen des Gymnasiums einzutreten.

Zusammenschluß der deutschen Geschichtslehrer.

Auf der letzten Philologentagung in Marburg ist ein „Verband deutscher Geschichtslehrer" gegründet worden. Die von über 50 Teilnehmern aus allen Teilen Deutschlands besuchte erste Versammlung verlief in der erwünschtesten Weise. Aus den anregenden Vorträgen und lebhaften Debatten ergab sich die einmütige Überzeugung der Anwesenden, daß die historische Unterweisung der Jugend, auf der sich die staatsbürgerliche aufbaut, eine der wichtigsten Aufgaben der deutschen Schule ist, und der ernste Wille, an der Vervollkommnung dieses Unterrichts kräftig mitzuarbeiten. Lehrer aller Schularten sind als Mitglieder willkommen; erfreulicherweise haben auch eine Anzahl Universitätsprofessoren durch sofortigen Beitritt ihr Interesse bekundet. Zum 1. Vorsitzenden wurde Gymnasialdirektor Dr. Frdr. Neubauer in Frankfurt a. M. gewählt. Stellvertreter ist Geh. Regierungsrat Universitätsprofessor Dr. E. Bernheim in Greifswald. Anmeldungen sind an den 1. Schriftführer, Lehrer Walter Behrendt,

Leipzig-Schönefeld, Stöckelstr. 6, zu richten, der Jahresbeitrag von 2 M. an den 1. Schatzmeister, Herrn Oberlehrer Dr. P. Rühlmann, Leipzig, Lampestr. 7, zu senden.

Die Erdkunde auf dem Deutschen Philologentag.

Es ist sicher als ein erfreuliches Zeichen der Zeit zu begrüßen, daß nunmehr auch die Erdkunde, ein bisher in den Lehrplänen unserer höheren Lehranstalten nicht gerade verwöhntes Fach, auf dem besten Wege ist, sich in der Zahl der an den deutschen Philologentagen vertretenen Fächer eine würdige Stellung zu erkämpfen. Auf der letzten Tagung in Marburg erhielt der Antrag, ihr in Zukunft die Rechte einer selbständigen Sektion einzuräumen, eine die satzungsgemäß vorgeschriebene weit übertreffende Anzahl von Unterschriften. Es wurde einstimmig folgende Entschließung gefaßt: „Die geographische Abteilung der historisch-geographischen Sektion der 52. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner erhebt im Anschluß an die Vorträge Fischer-Lampe die Forderung, daß der politischen und weltwirtschaftlichen Machtstellung Deutschlands entsprechende an allen deutschen höheren Lehranstalten der geographische Unterricht ausschließlich von Fachlehrern erteilt und mit zwei Lehrstunden bis zum Abschluß durchgeführt werden muß.“ Der Tagung voraus ging eine Nebenversammlung des gegenwärtig über 2000 Mitglieder zählenden Verbandes deutscher Schulgeographen. — Nähere Auskunft über den Verband erteilt die Geschäftsstelle: Gotha, Friedrichsallee 3.

Eine Warnung vor den Übergriffen der Jugend-Psychoanalyse

wurde auf dem Breslauer Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde von dort anwesenden Vertretern der wissenschaftlichen Kindespsychologie unterzeichnet und führenden Persönlichkeiten des Kongresses zur Mitunterschrift vorgelegt. Sie lautet:

Erklärung.

Die unterzeichneten Mitglieder der Sektion für Jugendkunde im Bunde für Schulreform halten es für ihre Pflicht, die Freunde der Jugend und die pädagogische Welt auf die Gefahren hinzuweisen, die aus der neuerdings versuchten Anwendung der psychoanalytischen Methode auf Kinder und Jugendliche entstehen.

Ohne zu der wissenschaftlichen Bedeutung der psychoanalytischen Grundgedanken und zu der therapeutischen Anwendung der Methode auf Erwachsene Stellung zu nehmen, erklären die Unterzeichneten:

1. Die Behauptung, daß die psychoanalytische Methode die bisherige Kinderforschung als irrig erweise und daß erst durch sie die einzig wissenschaftliche Kindespsychologie möglich geworden sei, ist ungerechtfertigt.

2. Die Freigabe der psychoanalytischen Methode zur Anwendung in der Praxis der normalen Erziehung ist verwerflich. Denn das Psychoanalysieren kann zu einer dauernden psychischen Infektion des Betroffenen mit verfrühten Sexual-

vorstellungen und -gefühlen und somit zu einer „Entharmlosung“ führen, die eine schwere Gefahr für unsere Jugend darstellt. Die etwaigen von den Psychoanalitikern behaupteten Erziehungserfolge der Methode stehen in keinem Verhältnis zu dem verheerenden Schaden, der durch sie in der unentwickelten Seele angerichtet wird.

Dr. G. Anschütz, Privatdozent, Hamburg. Dr. Gertrud Bäumer, Berlin. Dr. Otto Bobertag, Kleinglienicke. Dr. Max Brahn, Privatdozent, Leipzig. Dr. Fritz Chotzen, Oberarzt an der städtischen Irrenanstalt, Breslau. Dr. Jonas Cohn, Universitätsprofessor, Freiburg. Dr. Th. Elsenhans, Hochschulprofessor, Dresden. Dr. Aloys Fischer, Privatdozent, München. P. Hoffmann, Volksschullehrer, Breslau. E. Hiller, Volksschullehrer, Breslau. Dr. H. Keller, Oberlehrer, Chemnitz. O. Kosog, Mittelschullehrer, Breslau. Dr. Otto Lipmann, Kleinglienicke. Dr. W. Matz, Breslau. W. J. Ruttmann, Seminarlehrer. Dr. O. Scheibner, Seminaroberlehrer, Leipzig. Dr. H. Scheifler, Oberlehrer, Görlitz. Dr. W. Stern, Universitätsprofessor, Breslau. Dr. Th. Valentiner, Oberlehrer, Bremen.

Der obigen Erklärung schließen sich an:

Carl Götze, Volksschullehrer, Hamburg. Dr. J. Hacks, Stadtschulrat, Breslau. Dr. G. Kerschensteiner, Oberstudienrat, München. Marie Klug, Direktorin, Breslau. Dr. Rudolf Lehmann, Hochschulprofessor, Posen. H. Th. Matth. Meyer, Schulinspektor, Hamburg. K. Möller, Turninspektor, Altona. Schulrat K. Muthesius, Seminardirektor, Weimar. Dr. Neuendorff, Oberrealschuldirektor, Mühlheim. Prof. Dr. Rehkuh, Stadtschulrat, Braunschweig. Clara Stern, Breslau. Prof. Dr. K. Umlauf, Seminardirektor, Hamburg.

Breslau, am 5. Oktober 1913.

Bitte.

Auf dem 6. Verbandstag der akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands, der an Ostern 1914 in München tagen wird, soll über die freiere Gestaltung des Unterrichts berichtet wərden. Der Unterzeichnete, der dabei über Mathematik und Naturwissenschaften referieren wird, erlaubt sich an alle Herren Kollegen, die schon Versuche über eine freiere Gestaltung des Unterrichts auf diesen Gebieten angestellt haben, die ergebenste Bitte zu richten, ihm über ihre Beobachtungen und Ergebnisse (soweit sie noch nicht veröffentlicht sind) kurz Mitteilung zu machen.

Schwäb. Hall. Professor Dr. Löffler.

Druck von G. Bernstein in Berlin.